Carl Christian Bachke og Mads Hermansen (red.)

Å satse på dosenter

Et utviklingsarbeid



NOASP NORDIC OPEN ACCESS SCHOLARLY PUBLISHING

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Å satse på dosenter

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen (red.)

Å satse på dosenter

ET UTVIKLINGSARBEID

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Boka er utgitt med støtte fra Universitetet Agder.

ISBN trykt bok: 9788202695798
ISBN PDF: 9788202637804
ISBN EPUB: 9788202695767
ISBN HTML: 9788202695774
ISBN XML: 9788202695781

DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.109

Boken presenterer et utviklingsprosjekt ved Universitetet i Agder. Kapitlene 2, 3, 4, 11, 12, 13 og 15 er fagfellevurderte artikler. Kapittel 11 er en omarbeidet versjon av en tidligere artikkel av forfatteren, brukt med tillatelse (se referanse i tekst).

Omslagsfoto: ©Adobe Stock/jozefmicic
Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord

Denne boken belyser flere aspekter omkring dosentstillingen i Norge. For læresteder som alt har dosenter i sin portefølje, er den et verktøy til å validere og kvalitetssikre egen rekruttering og bruk av dem i det videre arbeidet. For læresteder uten dosenter i sin stab kan boken brukes til å planlegge opplegg som utvikler nye dosenter og forbereder dem på å ivareta viktige oppgaver i høyere utdanning. Den vil også være et godt verktøy for alle som ønsker opprykk på egen hånd, eller for andre som følger et dosentløp i regi av akademiske institusjoner. På institusjonsnivå vil både ledelse, administrasjon og bedømmelsesutvalg kunne ha nytte av tekstene som presenteres her.

Boken beskriver dosenten i et historisk perspektiv, og kritiserer oppfatningen av dosenten som «en usynlig gruppe annenrangs professorer.» Jeg er selv blitt dosent ved en tilfeldighet. Jeg husker tilbake på en episode fra den gang jeg skulle ha en «pause fra min viktige grunnforskning», og i stedet arbeide med et stort utviklingsprosjekt med bruk av IKT i undervisning. I denne sammenheng møtte jeg senere min gamle professor som sa: «Du har kastet bort ditt talent, du Morten». I mine øyne fikk jeg brukt mitt talent og beriket den pedagogiske hverdagen med innovasjon, forbedring og kvalitetsutvikling av utdanning. Derfor har jeg aldri angret på veien jeg har valgt.

Med innføringen av Sentre for fremragende undervisning (SFU) har statusen til undervisning økt. I denne sammenheng har jeg merket meg en trend der flere yngre akademikere (med ph.d.) velger å satse mot dosent som en karrierevei. Jeg er selv mentor for tre yngre kolleger fra ulike institusjoner som har ambisjoner om å bli dosenter.

Jeg mener boken bidrar til å verdsette en viktig kompetanse akademia trenger for å bedre undervisningskompetansen og for å utvikle utdanningene. Det betyr at vi trenger dosenten som en drivende kraft i akademia, både i dag og i fremtiden. Mitt ønske er at denne boken kan medvirke til

å opprette noen felles, nasjonale retningslinjer for hva som er dosentrelevante oppgaver, og bidra til å konkretisere kriteriene som bedømmelsesutvalg bruker når de vurderer søknader om opprykk.

Morten Brekke
Dosent, merittert underviser og viserektor for utdanning ved Universitetet i Agder

Introduksjon

Denne boken er et resultat av et utviklingsprosjekt hvor hensikten var å løfte en gruppe produktive førstelektorer ved et av Norges nyere universiteter opp karrierestigen til dosentnivå. Gjennom ulike perspektiver og innganger belyser forfatterne den norske akademiske karriereveien fra lektor via førstelektor til dosent.

Hvorfor skrive bok om den norske dosenten?

Den akademiske dosentstillingen eksisterer ikke i et lukket rom. Stillingen har historiske røtter, og påvirkes av samtidens samfunnsendringer og pågående diskurser om hva som er med på å styrke både utdanningspolitikk og akademisk virksomhet. Helt grunnleggende medfører dette at utdannelsesbildet er i kontinuerlig i forandring. Slik er det både i Norge og andre land. Samfunnsendringer skaper nye behov, som gjør at formaliserte utdanningsveier tilpasser seg disse for å dekke etterspørselen. Samfunnets ledere krever ikke bare behovsdekning, men også effektivisering. Man vil ha produksjon av kompetanse til en lavere kostnad: kort og godt en rasjonalisering av utdanningsvesenet.

Hva har så dette med dosentrollen å gjøre? Effektivisering og rasjonalisering handler mye om innovasjon, utvikling og utprøving av kreative ideer. Disse begrepene er sentrale i det å få tilkjent dosentstatus, men beskriver også sider ved den norske dosentens arbeidsoppgaver. Et viktig mandat blir altså å bidra med fornyelse, forbedring, kvalitetsutvikling og gjerne effektivisering av høyere utdanningstilbud. Å løfte frem dette perspektivet mener vi er grunn nok til å skrive en bok om den norske dosenten.

En annen begrunnelse ligger i at dagens undervisningspraksis alltid vil være påvirket av gårsdagens tenkning og virksomhet. I historisk sammenheng finner vi at et vesentlig trekk ved akademias norske og nordiske historie er forskjellene mellom de utdanninger som tradisjonelt har hatt

tilhørighet ved universitetene, og de som har hatt høgskolene som sitt tilholdssted. Skillet er imidlertid ikke absolutt, verken historisk eller i dag. Opprinnelig hadde universitetene som oppgave å utdanne embetsmenn, bl.a. prester og jurister, som begge skoleres via profesjonsutdanninger. Etterhvert vokste det frem en skarpere grense mellom tro og ratio. Den resulterte i at universiteter la vekt på rasjonell kunnskapsproduksjon, og stort sett parkerte profesjonsutdannelsene på utsiden. Unntakene var profesjoner med tunge innslag av rasjonell viten i seg, f.eks. medisinfaget, jus og merkelig nok teologi. Lærlingetypiske profesjoner ble overlatt til høgskolene. Arbeidsdelingen har imidlertid de senere årene blitt nedbygd, fordi en rekke høgskoler enten ble omgjort til nye universiteter, eller ble innlemmet i noen av de gamle universitetene. Tross disse strukturelle endringene strever profesjonsutdanningsfeltet fortsatt med utfordringer som kun er delvis løst. Boken dveler ved noen av disse, f.eks.:

- Profesjonsutdannelser har sterke innslag av håndverk og praksishåndtering i seg
- Undervisning og veiledning rettet mot å kvalifisere seg til håndverk og praksis er ikke helt identisk med å kvalifisere til analyse og refleksjon av mer generell art – i alle fall om kvalifiseringen skal bli gunstig
- Forskning og utvikling av viten, kunnskap og kompetanse i prakssishåndtering har i et visst omfang forskjellig grunnlag og metodiske tilnærminger

Disse utfordringene har helt fra Aristoteles' tid blitt terminologisk markert. På det vitenskapelige området opererte Aristoteles med begrepene episteme, techne og fronesis (Flyvbjerg, 1998). Han mente disse speilte ulike former for kunnskap som krevde forskjellige metodetilnærminger og analysemåter. Innen undervisningsfeltet har et viktig skille vært mellom induktive og deduktive former (Hermansen, 2019; Peirce, 1973). Når slik kategorisering fortsatt er viktig, henger det sammen med at begrepene er funksjonelle ved at de fremtoner ulike kvaliteter og sider ved både forskning og undervisning. I den akademiske verden har det vært (og er) tendenser til å verdsette episteme- og delvis techne-preget forskning samt

deduktiv undervisning på bekostning av fronesis-forskning og induktiv undervisning. Førstnevnte har i stor grad hatt tilhørighet på universitetene, og sistnevnte på de profesjonsrettede høgskoler. Denne oppdelingen har relevans for dosentstillingens anseelse, da dosentens kompetanse i høy grad er forbundet med fronesis (samt noe techne) og undervisningsutvikling, ofte av induktiv art. Dette innebærer at professorene som bærere av toppkompetanse i episteme har hatt en høyere status enn dosenten, med toppkompetanse i fronesis.

Annerledesheten gjør den norske dosenten interessant

I Norge har man de siste årene forsøkt å nedbygge statusforskjellen gjennom flere tiltak. Universiteter og høgskoler er plassert i samme sektor, og man har prøvd å likestille episteme og fronesis formelt ved å tilkjenne de to faglige karriereveiene, professor- og dosentløpet, toppkompetanse og tilnærmet lik avlønning. Det interessante er at Norge er alene om dette systemet. Andre steder plasseres dosenter trinnet under eller før professor. Et nærliggende spørsmål blir derfor om den norske modellen tilfører noen synergier til landets akademiske utvikling man ikke oppnår andre steder, eller om annerledesheten kun er et uttrykk for noe særegent ved det norske dosentløpet?

Uten å kunne underbygge det med uomtvistelig empiri har vi tro på at den norske modellen har positive synergier. Den norske annerledesheten har motivert oss både til å sette i gang prosjektet med å videreutvikle førstelektorer til dosenter, og til å skrive om erfaringer og refleksjoner prosjektet har gitt oss. Enkelt sagt tror vi at fortellingen om annerledeshet har noe å lære oss og et bredere publikum både innenfor og utenfor akademia.

Hensikter med prosjektet

Prosjektets hovedintensjon har vært å utvikle et opplegg som hjelper førstelektorer til å kvalifisere seg til dosent. Prosjektet hviler på en bred

grunnforståelse, hvor særlig systemisk kommunikasjonsteori og narrativ tilnærming har vært involvert. Det skal likevel sies at boken kan sees som et partsinnlegg for den eksisterende norske dosentordningen. Målet er imidlertid ikke i første rekke å forsvare denne, men å bidra til debatten om hvorvidt den norske dobbelte toppstillingsordningen er klok akademisk politikk. Viktigst for oss, bl.a. gjennom utviklingsprosjektet, er å fremheve konstruktive muligheter som har åpnet seg etter at myndighetene etablerte de to karriereveiene innen norsk høyere utdanning. Vi ønsker å hjelpe frem nye dosenter, som igjen kan hjelpe akademia til å realisere uforløste muligheter.

For lettere å oppdage disse mulighetene må dosentstillingen løftes opp i offentligheten og settes på dagsordenen. Selve kriteriene for dosentopprykk poengterer verdifull kompetanse. Akademiske ledere kan i noen grad overse at de har en slik kompetanse i staben, og være ukjente med hvilke muligheter for videreutvikling som finnes i en slik kompetanse. Skal disse mulighetene få utfolde seg, er det ikke bare administrative ledere i høyere utdanning som må bidra. Andre aktører må også spille med:

1. Politikere med engasjement og ansvar for akademiske institusjoner. Det er de som innfører lover og forskrifter og tilrettelegger for økonomi og andre rammer.
2. Lektorer og førstelektorer med ambisjoner for å utvikle karrieren, m.a.o. de som konkret vil iverksette mulighetene og være berørt av disse.
3. Medlemmer av sakkyndige utvalg som bedømmer opprykk til dosent, som slik sett er de som slipper frem kandidatene som kan skape disse mulighetene.

Vi ønsker altså å stimulere til konstruktiv tenkning om hvordan man kan utnytte et voksende dosentkorps i norsk høyere utdanning. Kan man skape synergier som ikke var der før, og kan dette bidra til myndighetenes ønske om effektivisering? Finnes det andre forhold dosentene bidrar med for å forbedre kvaliteten i høyere utdanning?

Teoretisk utgangspunkt

Boken presenterer resultater fra vårt aksjonspregede utviklingsarbeid, et kursprosjekt for noen dosentkandidater fra enkelte fakulteter ved Universitetet i Agder. Med aksjonsforskning mener vi at både lederne og deltakerne har vært medvirkende i grunnlagsutvikling, valg av arbeidsmåter, evaluering og justering av disse.

På et annet vis kan vår tilnærming karakteriseres som en variant av historisk metode. I forskning opererer man vanligvis med problemstilling og forskningsspørsmål som oppstilles i forkant eller i startfasen av prosjektet. I vårt tilfelle forholder det seg nærmest motsatt. Spørsmålene ble for det meste stilt i etterkant, da ideen om å skrive en bok om den norske dosenten først ble lansert i sluttfasen av prosjektet. Sånn sett er hele tidsprogresjonen i bokskrivingen i utakt med «normal» momentrekkefølge for forskning. Likevel har vår rekkefølge noe prosessuelt likt med annen forskning; det at tankens og forskningsspørsmålets klarhet åpenbares mot slutten. Den skapes og formes av de foregående forskningsaktiviteter og -refleksjoner. Denne tilbakeskuingen er grundigere enn det man vanligvis gjør etter en ordinær seminarrekke. Kilderikdommen er større, ved at vi har invitert flere enn kursholderne (redaktørene) til å bidra til det gjennomførte prosjektet. Det betyr at flere stemmer høres, og at flere perspektiver og tolkninger kommer til syne.

Selve nerven i prosjektet har vært å få deltagerne til å «etter-forske» sin egen CV, og avdekke hvilke yrkesfaglige produkter som kan være relevante og valide for de gjeldende kriteriene for opprykk til dosent. Sånn sett har deltakerne gjort case-lignende studier på seg selv, med utgangspunkt i konseptet narrativ forskning (Hermansen, 2001).

Vitenskapsteoretisk bygger boken mye på hermeneutikken. Stoffet preges av fortolkninger, og har en deskriptiv og/eller narrativ form. All vitenskap er i noen grad farget av forskerens egen kultur og samtid. Å få grep om sin egen kulturelle og samtidspregede «fargelegging» av fenomener og erkjennelser kan gjøres prinsipielt på to måter: ved å triangulere, og ved å oppsøke selvkritikken. Dette har vi delvis åpnet for ved at folk utenfor prosjektet har kommet med sine erfaringer, fortolkninger og vurderinger, og at vi aktivt har oppsøkt et selvkritisk blikk. Dette er

nesten umulighetens kunst, men vi har prøvd å gjøre dette så langt vi evner.

Vårt utviklingsarbeid kan altså ikke vurderes på sin sannhetsverdi, men må som all kvalitativ forskning veies på sannsynlighetens vektskåler. Har det overbevisningskraft? Tror vi på den innsamlede empirien og presentasjonen av denne, eller tror vi ikke på det? Vi håper at leseren vil la seg overbevise.

Innhold og oppbygning

Kapitlene i boken følger ikke den klassiske artikkelstrukturen forbundet med vitenskapelige publikasjoner. Etter vår mening er den utradisjonelle tilnærmingen i tråd med «annerledesheten» i kompetanse og kunnskapsproduksjon som oftest danner grunnlaget for dosentopprykk.

Boken består av fire deler i tillegg til innledningskapittelet. Her gis kun en kort omtale av kapittel 1 og de enkelte delene. De øvrige enkeltkapitlene får en fortettet redaksjonell omtale i forbindelse med innledning og/eller avslutning av delene. Et gjennomgående trekk ved boken er at vi har prøvd å anlegge forskjellige perspektiver på den norske dosentrollen.

Kapittel 1, «Dosenten i et kriterie- og kompetanse-perspektiv», presenterer og reflekterer over kriteriene for opprykk til dosent. Hva som ligger bak kriterienes utforming? Hvorfor trenger norsk akademia dosenter? Kapitlet er skrevet i etterkant av prosjektet, og poengterer noen konklusjoner etter dette.

Del 1 består av tre kapitler hvor hensikten er å utforske dosentrollen fra ulike perspektiv. De seks kapitlene i del 2 ivaretar et narrativt perspektiv på dosentrollen gjennom fortellinger om hvordan forfatterne oppnådde dosentstatus. Del 3 består av fire kapitler, som alle er direkte utledet av opprykksopplegget redaktørene var prosjektledere for. Man kan derfor si at denne delen formidler et prosjektperspektiv. Fjerde og siste del anlegger det vi kaller et utfordringsperspektiv. Her drøftes utfordringer knyttet til bedømming av opprykk, og utfordringer som boken i liten

grad har berørt i de tidligere kapitler. De kortere tekstene som innleder hver av bokens deler er skrevet av redaktørene.

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen

Referanser

Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality & power*. *Democracy in practice.* Chicago: The University of Chicago Press.

Hermansen, M. (2019). Videnskabsteori og aktionsforskning. I M. S. K. Sunesen (Red.), *Aktionsforskning– indefra og udefra* (s. 11–25). Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Peirce, C. S. (1973). *Semiotik og pragmatisme*. København: Gyldendal.

KAPITTEL 1

En annen kompetanse? Den norske dosenten i et kriterie- og kompetanseperspektiv

Carl Christian Bachke og Anders Johan W. Andersen
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter explores the criteria for promotion to docent (*dosent* in Norwegian), a variant of the professor position. The criteria are based on a different path of qualification to a top academic position where neither a PhD nor a specific number of referee-assessed research articles are required. Four questions are discussed in the chapter: 1) What characterizes the docent position? 2) What kinds of competence does a docent possess? 3) Why do academic institutions need docents? 4) Do the flexible interpretations of the promotion criteria represent challenges? The authors' answers to these questions show that docents are expected to possess a wider repertoire of competences than a professor does. These different skills are valuable assets for the academic institution, but there is still more potential to be realized.

Keywords: docent, competence, qualification criteria, promotion, challenges

Introduksjon

Stillingsbetegnelsen dosent har en lang historie i akademia. Etter at stillingskategorien nærmest opphørte i 1985 gjenoppsto den igjen ved norske universiteter og høgskoler i 2006. Myndighetene åpnet da en ny karrierevei med førstelektor som første steg på veien til dosent som toppstilling. Stilling som dosent blir i dag innvilget kandidater som oppfyller noen

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. & Andersen, A. J. W. (2020). En annen kompetanse? Den norske dosenten i et kriterie- og kompetanseperspektiv. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 1, s. 17–33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch1

gitte kriterier definert av forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Disse kriteriene har et tilsynelatende stort tolkningsrom. Hensikten med dette kapitlet er å se nærmere på denne romsligheten, og dermed få et klarere bilde av hva slags kompetanser som dagens norske dosent innehar og kan bidra med inn i det akademiske fellesskap. Ambisjonen er å øke bevisstheten og respekten for viktigheten av denne kompetansen i norske universiteter og høgskoler.

Vi argumenterer samtidig for at dosentkompetansen må utvikles og gis et klarere innhold og mandat. Kapitlet beskriver hva en dosent er ut fra gjeldende forskrift, og antyder hvilke utfordringer forskriftens tolkningsrom skaper for søknadsskriveren, sakkyndige utvalg og faglig ledelse. Vi reflekterer over hva slags kompetanse dosentene bringer med til det akademiske fellesskap, og drøfter hvorfor akademia trenger denne dosentkompetansen. I likhet med de andre bidragene i boken er også dette kapitlet skrevet ut fra en kompetansepositiv vinkling, altså et ønske om å løfte frem dosentenes kompetanse som en positiv berikelse for akademia, og ut fra et ønske om å vise de enda uutnyttede mulighetene som gjemmer seg bak en dosenttittel.

Hva er en dosent?

Dosent er tittelen på en vitenskapelig stilling i norske institusjoner for høyere utdanning. I Norge har tittelen hatt ulike betydninger og status gjennom historien, og rollen har vært tillagt varierende faglige oppgaver. Internasjonalt preges rollen av forskjeller med hensyn til ansvar og oppgaver, og dermed hvor den plasseres i den vitenskapelige stillingsstrukturen.[1] Så langt vi har kunnet finne ut, er det kun Norge som tilskriver dosentene toppstillingsstatus på linje med professorene i de europeiske landene. Denne sidestillingen følger av forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger slik den ble utformet i 2006. Forskriften har senere blitt revidert flere ganger, foreløpig siste gang i 2019.

1 Dosentenes rolle i et historisk og samtidsperspektiv blir utdypet i kapittel 2 i denne boken.

Med unntak av denne forskriften mangler det institusjonsovergripende beskrivelser av hvilke oppgaver man forventes å ivareta som dosent i Norge. En mulig tilnærming kan være å studere den eksempelpraksis som forgjengere i stillingen gir tilgang til (Svenkerud & Ulvestad, 2020). I denne sammenhengen velger vi å utforske mer i detalj hvilke kvalifikasjoner som kreves av en dosent i henhold til kravene i forskriften. I §1–3 presenteres kriterier for ansettelse i stilling som dosent på følgende måte:

Rammetekst 1. Kriterier for ansettelse i stilling som dosent. Fra forskrift om ansettelse og opprykk (2006).

(1)

a) Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet
b) Dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet
c) I tillegg høye kvalifikasjoner innenfor ett eller flere av følgende områder:
   - Ledelse av forsknings- og utviklingsprosjekt
   - Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging
   - Omfattende samarbeid med nærings- og samfunnsliv for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
   - Omfattende samarbeid med kulturlivet for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirksomhet
   - Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra nærings- og samfunnsliv
   - Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra kulturlivet
   - Oppbygging av vitenskapelige samlinger

og

(2) Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning

Til sammenligning stilles det følgende kriterier for ansettelse i stilling som professor (§1–2):

Rammetekst 2. Kriterier for ansettelse i stilling som professor. Fra forskrift om ansettelse og opprykk (2006).

(1) Vitenskapelig nivå i samsvar med etablerte internasjonale eller nasjonale standarder

eller

(2) Omfattende kunstnerisk virksomhet på høyeste nivå etter internasjonal standard og relevant bredde og fordypning i faget eller disiplinen på høyeste nivå

og

(3) I tillegg til de krav til grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå som er gitt til stilling som førsteamanuensis, skal det dokumenteres:

- Kvalitetsutvikling i egen undervisning og veiledning over tid
- Bred erfaring med veiledning fortrinnsvis på master/ph.d.- nivå
- Deltakelse i utvikling av utdanningskvalitet i fagfellesskap.

(4) For ansatte ved universitetsmuseer kan institusjonen bestemme at museal formidlingskompetanse skal erstatte utdanningsfaglig kompetanse. For de som ansettes, men ikke for de som gis opprykk, på grunnlag av utøvende kunstnerisk kompetanse, kan kunstnerisk formidlingskompetanse erstatte utdanningsfaglig kompetanse. Institusjonen kan fastsette krav til utdanningsfaglig kompetanse som må erverves etter ansettelsen. Institusjonen fastsetter også kriterier for vurdering og dokumentasjon av kunstnerisk- og museal formidlingskompetanse.

Hvis vi sammenligner de to tekstene, så ser vi kravene til praktisk-pedagogisk kompetanse er mer spesifisert for professorene enn for dosentene. Fram til 2019 var formuleringen §1–3 pkt. 2 felles for både professorer og dosenter. Endringen kan forståes på bakgrunn av vektleggingen av undervisningskompetanse slik det framkommer i stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). For dosenter stilles det imidlertid krav om at kandidaten har gjennomført

dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet. Det skal altså være en retning på arbeidet som kan betegnes som praksisrelevant. Dette synes å fremtre som et særpreg, og dermed kanskje også et forventet arbeidsfelt.

I *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse* utgitt av Universitets og høgskolerådet (UHR) i 2007 blir denne praksisorienteringen vektlagt. UHR understreker at det grunnleggende kravet for å kunne tilkjennes dosentkompetanse er omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyeste nivå rettet mot yrkesfeltet. I et forsøk på å klargjøre forskjellene mellom professor og dosentkompetanse skriver de følgende:

> I den tradisjonelle professorkompetansen, er det først og fremst den beskrivende, analytiskreflekterende og teoretiserende kompetansen som teller. Det er også dette 'utenfrablikket' doktorgraden legger opp til – selv om det er gode eksempler på doktorgrader utviklet fra et praktisk (praksis-innenfra) ståsted. For dosenten vil utøverkompetansen være sentral, kombinert med kompetanse i å utvikle og håndtere komplekse yrkes- og profesjonsfelt, og også analyse- og refleksjonskompetanse (utenfrablikket). (s. 1)

Rettetheten mot yrkesfeltet og praksis synes innskrevet i dosentkompetansen, og fremstår følgelig som et særskilt ansvars- og arbeidsområde for en dosent. Samtidig krever også forskriften at en dosent har dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet. Dette skiller seg også fra kravene til en professor. Dette gir stillingen en særlig innretning mot pedagogikk og utdanningsforskning i bred forstand, og dosenter vil på denne måten inneha en nøkkelkompetanse i utviklingen av fremragende og fremtidsrettede utdanninger. Kravene til en dosent kan gi kraft til en forståelse av forskningsbasert undervisning som en praksis det forskes systematisk på, og gi styrke til betydningen av en forskningsorientering i arbeidet med studiekvalitet innen høyere utdanning.

Ved bedømming av dosentkandidater kan det imidlertid av og til se ut som om sakkyndig utvalg ser hen til bedømmelser av professorsøknader, og med det legger avgjørende vekt på kvaliteten på fagfellevurderte vitenskapelige publikasjoner (se også kapittel 15). Dette kan handle om

at dosentkandidatene er få i antall, og at brorparten av bedømmerne er professorer. Mange sakkyndige utvalgsmedlemmer har følgelig solid erfaring med bruk av professorkriteriene, og tilsvarende lite erfaring med dosentkriteriene. En konsekvens av dette er at man i mange tilfeller finner høy grad av overlapping mellom dosenters og professorers kompetanseprofil. En slik fortolkningspraksis benytter etter vår oppfatning ikke mulighetene som ligger i forskriften. Praksisen kan begrense tilgangen på breddekompetanse blant dosenter, og redusere mulighetene for utviklingen av en annen vitenskapelig kompetanse i akademia.[2]

I den foreløpig siste revisjonen av forskrift om ansettelse og opprykk i 2019 ble kompetansekravene for ansettelse i stilling som professor utdypet, og det ble stilt tydeligere krav til professorers kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høgskolenivå (jf. §1–2). Denne forskriftsendringen førte til skjerpede krav til pedagogisk kompetanse for professorene, og var på mange måter i tråd med signalene fra den siste kvalitetsreformen i høyere utdanning, stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her varslet regjeringen en skjerpet oppmerksomhet overfor undervisningskompetansen i sektoren. Endringene førte til at kravene for å bli professor ble mer like kravene for å bli dosent. Siden denne fortolkningspraksisen bidrar til å definere stillingenes innhold, er graden av likhet kanskje mer forståelig enn graden av forskjellighet. Da de nye kravene til pedagogisk kompetanse hos professorene foreløpig har hatt så kort virketid, er det for tidlig å si om konsekvensen vil bli større likhet. Imidlertid ser vi for oss at det vil fortsatt vil være forskjeller å spore. Etter vår oppfatning kreves det at en dosent har pedagogiske arbeider som en mer vesentlig del av sin søknad, og dermed har en større forventning til å drive genuint fagdidaktisk utviklingsarbeid i sin stilling. Samtidig kunne det vært mulig å forvente en forskjell, siden myndighetene har utviklet to mulige karriereveier med ulik kompetanseportefølje til faglige toppstillinger i norske universiteter og høgskoler. Det er nærliggende å tolke en slik deling ut fra en forventning om ulik kompetanseprofil, og tilsvarende ulike bidrag til utviklingen av en annen, mer yrkesrettet akademisk kompetanse.

2 En mer utførlig drøftelse av arbeidet i de sakkyndige utvalg finnes i kapittel 15.

Hva er dosentenes kompetanse?

Stillingsstrukturen i akademia deles inn i nye og til dels uklart definerte karriereveier. Et forsvar for formelle og rimelig ritualiserte opplegg for å utdanne kandidater med tradisjonell toppkompetanse kan sees som en motreaksjon til denne uklarheten. Karriereveien mot professor er et slikt eksempel på en tradisjonell karrierevei (jf. stipendiat, postdoktor), mens karriereveien mot dosent er det foreløpig ikke. Man får dermed et paradoks i akademiske kretser: Man ønsker en mangfoldig kompetanse, samtidig som mangfoldigheten skal tilpasses det som kjennetegner en etablert kompetansevei.

Denne dobbeltheten skaper spenninger av flere grunner. De som følger et annerledes spor, vil kanskje ikke få sitt arbeid fullt ut sett eller anerkjent ut fra tradisjonsbundne krav. Det kan være vanskelig å forstå eller fortolke regler for opprykk som egentlig er tiltenkt og tilpasset en annen stilling. Et høyere antall toppstillinger kan også risikere å føre til en kamp om begrensede ressurser. Dessuten kan det bli strid om hva som er gyldig vitenskapelig kunnskap, og derved hva slags vitenskapelig kompetanse som skal ha forrang i akademia. De som har sittet med monopol på toppstillingene kan også føle seg truet av at det kommer inn nye kandidater med annerledes kompetanse. Dosentstillingen er berørt av slike spørsmål, og av at det til tider har vært strid om den. I noen grad vil stridsspørsmål av denne art bli nevnt i denne antologien (kapittel 2, 3, 4, 15 og 16), men det er ikke et hovedanliggende.

For å utforske dosentkompetansen nærmere vil vi analysere kompetansebegrepet, og bruke dette til å se nærmere på opprykkskriteriene. Ludvigsen-utvalget definerte kompetanse slik:

> Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. (NOU 2015: 8, s. 14)

NOU-en er myntet på elever og deres fremtidige kompetansebehov, og løfter frem et ordrikt og omfattende kompetansebegrep som også

inkluderer verdier og etiske vurderinger. Nå er det ikke bare elever i grunn- og videregående skole som vil trenge bred kompetanse. Næringslivet har også behov for kandidater fra våre høyere læresteder med mangfoldig kompetanse. Lai (2013) hevder at man de siste 20 årene i økende grad har forstått kompetansens betydning for verdiskaping, og at 25–40 % av arbeidsstokken ikke får utnyttet sin kompetanse. Det betyr at mange arbeidsgivere ikke er beredt til å møte morgendagens oppgaver og krav offensivt. Lai peker også på at kompetansebegrepet er forbundet med uklarheter, og lister opp noen av dikotomiene formell – uformell; eksplisitt – implisitt (taus); teoretisk – praktisk; personlig/individuell – generisk. De utfordringene og potensielle konfliktene som ligger i dette, kan også kjennes igjen i akademias profesjonsutdanninger.

Som akademisk fagpersonale er det visse oppgaver som skal ivaretas. I bokens kapittel 5 tar Roar C. Pettersen utgangspunkt i Boyers (1990) beskrivelser av fire typer «scholarship» som henspeiler på betydninger av kunnskap og lærdom. I tabell 1 tolker vi disse beskrivelsene i lys av kriteriene for dosentopprykk. Riktignok presser vi muligens Boyers typologi noe i forhold til kriteriene. Samtidig vil vi påstå at det er en rimelig overlapping. Boyers inndeling markerer et hovedskille mellom kunnskapsutvikling (den første) og kunnskapsanvendelse (de tre siste) slik vi forstår begrepene. Hvis vi har det som premiss, vil dosentene være praksisnære både i sin forskning, og i sin bruk, eller anvendelse, av resultatene (jf. fra praksis til praksis-utsagnet).

Tabell 1 Dosentkriterier sett i lys av kompetansekrav (se figur 1) til vitenskapelig personell (basert på Boyer, 1990)

Boyers «scholarships»	Opprykkskriterier for dosent	Kommentarer
The Scholarship of Discovery	1a) Omfattende forskningsarbeid og utviklingsarbeid (mot yrkesfeltet)	Teoriutvikling
The Scholarship of Application	1c) 1–7: (mot yrkesfeltet)	Fra praksis til praksis
The Scholarship of Integration	1c) 1–7: (mot yrkesfeltet)	
The Scholarship of Teaching and Learning	1b) Omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet + 2) praktisk-pedagogisk virksomhet	Utvikling av studier, formidlingsmåter og praktisk opplæring

Lais og Boyers perspektiver på kompetanse viser en rimelig klar sammenheng mellom samfunnets behov for effektive og verdiskapende virksomheter, og akademias behov for å frembringe relevant kunnskap og kompetente kandidater. Professorene vil kunne være den ekspertisen som særlig ivaretar kunnskapsutviklingen. Dosentene bør i lys av kriteriene være fortroppen for kunnskapsanvendelsen i yrkesfeltet. I kolonne to i tabell 1 har vi nevnt «mot yrkesfeltet» tre ganger. Vår tolkning underbygger altså kravet til kompetansebredde, og ved det gjøres dosenten til toppstillingenes «potet». I lys av disse kompetansebetraktningene blir dosenten særlig ansvarlig for praksisnær forskning og bruk av kunnskapen i yrkesfeltet.

Utviklingsarbeid er en del av kunnskapsutviklingen, og medfører at dosenter engasjeres til innsats på det området vi ovenfor utpekte til professorenes domene. Denne overlappingen synes uunngåelig, for begrepet «utviklingsarbeid» nevnes hele fem ganger i kriteriene. Derfor kan det hevdes at utviklingsarbeid bør være dosentens kjernekompetanseområde. At professorer kan drive med lignende kunnskapsutvikling behøver ikke oppfattes som noe som skaper vanskeligheter i akademias samfunnsoppdrag: forskningsmandatet. Tvert om kan de to stillingsgruppene gjensidig skjerpe hverandre til kvalitet på utviklingsarbeidet, og gjennom fornuftig samarbeid nå lenger enn en stillingsgruppe klarer alene (se også bokens etterord).

Likevel kan utviklingsarbeidet representere noen utfordringer, da det ikke er umiddelbart entydig hva begrepet står for. Bjørke (2013) stiller noen spørsmål som konkretiserer dette:

1. Innebærer utviklingsarbeid å skape ny viten (= vitenskapelig arbeid)?
2. Ved endring av praksis, eller utprøving av ny praksis, skapes da ny kunnskap?
3. Representerer den da eventuelt andre former for vitenskapelig teori enn de allment kjente?

Spørsmålene berører grunnleggende vitenskapsteoretiske forhold. Hva er vitenskapelig? Hva er gyldig kunnskap? Hva er forholdet mellom teori og praksis i forskningsprosessuell sammenheng? Bjørke gir ikke klare svar

på spørsmålene. Vi gjør heller ikke det, men nøyer oss med å påpeke at spørsmålene bør være viet en tilbakevendende oppmerksomhet av alle som driver med utviklingsarbeid, og dosenter i særdeleshet, da kriteriene så tydelig har gitt dem dette som en sentral oppgave.

Hva er så kompetanse- og utviklingsarbeidsbegrepene som kjennetegner en norsk dosent, sett i lys av kriteriene? Noen stikkord vil være:

1. En dosent er en toppkvalifisert akademisk stilling på høyde med professorer.
2. Kriteriene åpner for at mange slags kvalifikasjoner kan føre til ansettelse som dosent.
3. Stillingen vil som oftest representere stor kompetansebredde.
4. Kompetansen vil ha en innretning mot yrkesliv og -praksis.
5. Utviklingsarbeid er et særlig ansvarsområde for stillingen.

I kapitteloverskriften spør vi om dosenter representerer en annerledes kompetanse. Svaret er nei, om man bare ser på et enkelt kjennetegn. Ser man på stillingsinnholdets mangfold, blir svaret ja, ikke minst fordi kombinasjonsmulighetene er så mange.

Hvorfor trenger vi dosentene?

Trenger akademia dosenter? Gitt dagens forskrift er myndighetenes svar på dette ja. I tillegg har tittelen vært i bruk i over hundre år, den brukes i våre naboland, og antallet dosenter er jevnt økende. Spørsmålet har imidlertid nylig vært oppe til debatt (Landsverk, 2018), og en ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet foreslo å pensjonere dosenttittelen (Underdalsutvalget, 2018). Gruppens kjerneargument var at tittelen har liten utbredelse. Ekspertgruppen gikk inn for å opprettholde to karriereveier, men å endre tittel fra dosent til henholdsvis seniorlektor/seniorforsker. Sånn sett oppfatter vi Underdalsutvalget som enige i vår argumentasjon om behovet for mangfoldskompetanse i akademia. Statsråden har foreløpig valgt å legge utvalgets forslag på is, og dermed opprettholder styresmaktene sitt ja til dosenttittelen og dens innhold og status. Regjeringens begrunnelser for hvorfor akademia har behov for dosenter,

har vi ikke hatt tilgang til. I stedet presenterer vi våre egne fire proargumenter. De overlapper hverandre på noen punkter.

Behovet for mangfoldig kompetanse

En av årsakene til at myndighetene ønsket at høyere læresteder skulle ha to typer toppstillinger, kan være fremveksten av et omfangsrikt kompetansebegrep. Både politikere og byråkrater hekter stadig begrepet kompetanse på andre ord, gjerne i sammenheng med krav eller mål. Behovet for flere typer kompetanse forsterkes også av at universiteter og høgskoler blir stadig større og mer komplekse i sin organisasjon. Dessuten utfordres de på å bli mindre isolerte fra øvrige samfunnsfunksjoner og samfunnslivet generelt. Aktiv deltagelse i nærings- og kulturvirksomhet krever mer enn bare forskerkompetanse. I dette resonnementet finner vi linker til flere av kriteriene i punktet 1c i forskriften. Dette kan også forstås på bakgrunn av at selve forståelsen av kunnskap og vitenskapelighet har blitt utvidet og utfordret de siste 60 årene. I dag er det stor grad av enighet om at det finnes ulike vitenskapstradisjoner med tilhørende metoder for å utvikle kunnskap.

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas har lenge argumentert for at vitenskapene aldri vil være objektive og nøytrale, men drevet frem av ulike erkjennelsesinteresser. Kunnskapen får med det ulike gyldighetsområder (Nørager, 1985). Slike vitenskapsteoretiske betraktninger innebærer en erkjennelse av at vitenskap og vitenskapelige metoder utvikles og utføres på ulike måter. Følgelig kan det argumenteres for at dette også bør synliggjøres gjennom ulike former for kompetanseutviklingsløp og karriereveier innen akademia. Etter vårt skjønn åpner dosentveien for anerkjennelse av flere kunnskapstradisjoner ut fra en forståelse av at kunnskap utvikles på ulike måter, og kan derfor også dokumenteres på forskjellig vis.

Behovet for arbeidsrelevant kompetanse

Samarbeidet mellom høyere utdanning og arbeidsliv er satt på dagsordenen gjennom arbeidet med arbeidsrelevansmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan peke i retning av et behov for praksisnær

forskning hvor funnene raskt kan brukes i arbeidslivet. Noen ganger er det slik at kunnskapen allerede finnes i praktiske, kreative tiltak, og at den bare trenger å bli vurdert av noen med kompetanse på evaluering før den kan spres videre. I henhold til kriteriene i forskriften skal dosenter være skreddersydd for denne type utviklingsarbeid. Sånn sett kan etterspørsel fra praksisfeltene være en pådriver for en annen type forskere, som dosenter. Denne typen etterspørsel kan også ha påvirket kriteriene (1a og 1b).

De treårige profesjonsutdanningene har tradisjonelt hørt til høgskolenes utdanningsportefølje, og særpreges av en nærhet til praksisfeltet og en vekt på varierte undervisnings- og læringsformer. Disse utdanningene har et særpreg som også inviterer til andre forventninger til kompetanse. Det er også her du finner de fleste akademikere med tittelen dosent. De hører hjemme innen eksempelvis pedagogikk, sosialt arbeid, sykepleie og vernepleie. Det er kollegaer som ofte er breddeorientert, og som utvikler innsikt og dybdekunnskap gjennom nysgjerrighet overfor og kunnskap fra ulike fagtradisjoner.

Det er selvfølgelig også behov for andre kunnskaper og kompetanser innen profesjonsutdanningene, men vi trenger et dosentløp for å styrke legitimiteten til de breddeorienterte utdannings- og forskningsfeltene. Dette handler ikke bare om undervisning, og slik sett er tittelen seniorlektor ikke tilstrekkelig treffende. Det handler også om forskning og utviklingsarbeid (Bjørke, 2013), og ikke minst om kravene til samhandlingskompetanse slik det er uttrykt i forskriftens § 1–3. Selv om dosenttittelen per i dag er lite utbredt, har den potensiale til større legitimitet og anerkjennelse både av kompetansen og av annerledesheten.

Behov for flere karriereveier i akademia

De viktigste ressursene innen akademia er menneskene. Kunnskapen, erfaringene og kompetansebredden den enkelte medarbeider besitter og videreutvikler gjennom sitt faglige arbeid, er det som skaper attraktive utdanninger og relevant forskning. For at dette skal lykkes, må man stimulere og verdsette medarbeiderne, ikke bare individuelt, men også via institusjonelle ordninger som bidrar til å opprettholde og styrke

engasjementet hos de ansatte. Dosentløpet som karrierevei til akademisk toppkompetanse er en ordning som kan bidra til å styrke både forskningsarbeid og engasjement.

Noen ser også gevinstene i verdi- og hegemonikamp, og derved at det er to typer toppstillinger. Det vil skjerpe den faglige debatten og drive utviklingen av fag og kunnskap fremover. Akademiske læresteder i alle land har alltid vært preget av det samme som andre institusjoner/organisasjoner, nemlig en fortløpende diskursiv verdi- og maktkamp. Når den franske filosofen Paul Ricoeur taler om å skape hederlige institusjoner, gjør han det med utgangspunkt i den etikk som utkrystalliserer seg i spennet mellom handling og fortelling. Det er i disse spenningsforholdene vi gradvis forhandler oss frem til hvordan vi innretter den uhildete og hederlige institusjon (Hermansen & Rendtorff, 2002). Det er også her institusjonen aktivt fortolker lovgrunnlaget, slik at sammenhengen med virksomhetsmålene blir tydelig. Dette innebærer at verdier og hegemonier brynes mot hverandre i det man kan betegne som maktkampsvariasjoner.

Behov for å øke prestisjen til undervisningskompetanse

Det stilles høye krav til kunnskap og kompetanse i institusjoner for forskning og høyere utdanning. Kravene har også blitt skjerpet de siste årene. Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning trådte i kraft i 2017, og angir kravene som stilles for akkreditering av studietilbud (Studietilsynsforskriften, 2017). Det forventes at fagmiljøet a) har relevant utdanningsfaglig kompetanse, b) driver forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid og kan vise til dokumenterte resultater med en kvalitet og et omfang som er tilfredsstillende for studietilbudets innhold og nivå, samt c) har relevant og oppdatert kunnskap fra praksisfeltet (jf. § 2–3).

Siden undervisningen angår så mange, en stor prosentandel av hvert årskull, skal man ikke undres over at myndighetene ønsker å gi mer prestisje til undervisningsdelen av faglige ansattes jobb. Dette kan gjøres ved å øke dosentenes status, da pedagogisk utviklingsarbeid er en av deres

hovedoppgaver, jf. kriterium 1b. I resonnementet over kan man ane et press fra studentene om topp kvalitet på undervisningen. Lærestedenes faglige og politiske ledelse må forholde seg til dette.

Det forventes med andre ord at utdanningsinstitusjonene etablerer fagmiljøer med anerkjente og gjerne meritterte undervisere, med fremragende og internasjonalt anerkjente forskere, og med fagfolk med nyere og oppdatert yrkeserfaring. Det forventes at fagmiljøet skal ivareta både bredde og spisskompetanse, og helst være fremragende på alle områder. Dette er en forventning som er utfordrende å imøtekomme på individnivå, og som etter vårt skjønn fordrer en institusjonell tilnærming. Det gjør moderne akademisk arbeid til et lagarbeid, der institusjonen har ansvar for at fagmiljøet totalt sett imøtekommer studietilsynsforskriftens krav til kompetanse. Dosenter kan ha en nøkkelrolle i dette.

I sum finner vi altså at kriterienes innhold kan begrunnes i mange forhold: Samfunnets behov for kompetansebredde, arbeidslivets behov for treffende kompetanse, akademias behov for og nytte av flere karriereveier i akademia, og det økte søkelyset på undervisningskompetanse. Disse forholdene påvirker hverandre sannsynligvis gjensidig.

Er kriterienes tolkningsrom en utfordring?

Som vi har vist tidligere, har kriteriene for opprykk til dosent et stort tolkningsrom med tilhørende variasjon når det gjelder dosentenes kompetanseprofil. Dette oppleves frustrerende for kandidater som ønsker å søke dosentstillinger. De etterlyser konkretisering av kriterietolkninger, og en av intensjonene med denne boken er å tilby dette. Vi håper at eksempelkapitlene (5–10) så vel som dette kapitlet og kapittel om bedømming (15) kan være kandidatene til hjelp, slik at frustrasjonen blir en inspirasjonskilde mer enn en hindring.

Også kursholdere og veiledere på dosentopprykksopplegg opplever det krevende å formidle klare forståelser generelt, og kandidatrelevante fortolkninger spesielt. Man strever med å skille mellom uttrykk som «pedagogisk utviklingsarbeid», «annen pedagogisk virksomhet» og «praktisk-pedagogisk kompetanse». Hva slags arbeidsinnsats og hvilke dokumenter passer inn i hvilken kategori? På lignende vis kan det være

vanskelig å differensiere mellom enkelte av 1c-kategoriene. Enda mer utfordrende er det å forholde seg til termene «høyt nivå/kvalitet» når man beveger seg utenfor den vitenskapelige fagfellevurderingen av et arbeid, med tilhørende antall siteringer og lesningstall. Hele denne antologien preges av vårt strev med å fortolke kriteriene både generelt og spesifikt inn i veiledningen av kandidater på vår seminarrekke. Igjen dreier det seg om å være åpen for mangfoldet, og ha en utprøvende holdning til hvorvidt annerledes, veldokumentert faglig innsats kan gis relevant status.

Det samme gjelder når man er medlem i bedømmelsesutvalg. De fleste medlemmene i slike utvalg har som nevnt over i utgangspunktet liten erfaring med å vurdere dosentsøknader. Det finnes ikke etablerte fora hvor dosentbedømmere kommer sammen og drøfter kriteriefortolkninger på mer generell basis, og ingen har heller til nå offentliggjort hva som foregår av overveielser i de sakkyndige utvalgene. Det finnes derfor ingen erfaringsbasert og allment godkjent standard å følge. I kapittel 15 åpner vi døra på gløtt for innsyn i noe av dette. Innholdet viser at store variasjoner av kompetansekomposisjoner kan godtas, forutsatt at det dokumenteres høy kvalitet via alternative måter å forstå fagfellevurderinger og impact på i forhold til det som gjelder for vitenskapelige arbeider.

For faglige ledere ved universiteter og høgskoler er det ikke utmeislet noen nedfelt praksis eller kriteriebaserte forordninger på hvordan man kan og bør bruke dosentene. Dette fremgår klart av dosentundersøkelsen i kapittel 3, hvor dosentinformantene uttrykker at lederne nærmest ikke er på banen med å gi dem nye oppgaver. Dette anser vi som særs bekymringsfylt. Viktig kompetanse blir liggende brakk, helt eller delvis, og man risikerer å bruke andre og mindre formelt kompetente medarbeidere på typiske dosentoppgaver.

Avslutning

I sum representerer kriterier for ansettelse i stilling som dosent en rekke utfordringer for mange aktører i akademia. Utfordringene består i forståelser, fortolkninger og anvendelser av kriteriene i søknader, bedømminger og i relevante arbeidsbeskrivelser. Fortolkningsromsligheten

oppleves som ekstra krevende av mange fordi man blir usikker på hva er riktige tolkninger, og fordi man da får mange varianter av dosenters faglige portefølje. Man kan finne dosenter med tematisk ensporethet med vekt på forskning og teori. Men man vil også ha dosenter som har stor klinisk tyngde, og med et modulpreget mangfold. Vårt syn på denne romsligheten er at alle som vil utvikle og forbedre akademia, bør se på dette som en rikdom av muligheter. I den grad romsligheten frustrerer oss, må vi søke allianser som kan gjøre frustrasjonen konstruktiv og produktiv. Håpet er at denne antologien kan bidra til å få dosentkandidater, dosentveiledere, sakkyndige utvalg og faglige ledere til å se rikdommen og mulighetene som ligger i kriterie- og fortolkningsmangfoldet. Da kan dosentstillingens potensialer utnyttes, og akademia berikes.

Referanser

Bjørke, G. (2013). Utviklingsarbeid innafor førstelektor- og dosentkompetanse. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (Red.), *Ny praksis – ny kunnskap. Om utviklingsarbeid som sjanger* (s. 27–37). Oslo: ABM-Media AS.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Lawrenceville: Princeton University Press.

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129

Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (2002). *En hermeneutisk brobygger – tekster af Paul Ricoeur*. Århus: Klim.

Kompetanse. (u.å.). I *Wikipedia.* Hentet fra https://no.wikipedia.org/wiki/Kompetanse

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Om arbeidsrelevansmeldingen* (stortingsmelding under arbeid). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/om-arbeidsrelevansmeldingen/id2638895/

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Landsverk, J. (2018). Kva skal vi med dosentar? *Forskerforum, 50*(2), 12–13. Hentet fra https://www.forskerforum.no/kva-skal-vi-med-dosentar/

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1

Nørager, T. (1985). *System og livsverden: Jürgen Habermas' konstruktion af det moderne*. Frederiksberg: Anis forlag.
Studietilsynsforskriften. (2017). Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (FOR-2017-02-07-137). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2017-02-07-137
Svenkerud, S. W. & Ulvestad, J. (2020). Er professortittelen verdt innsatsen? *Forskerforum*, *52*(1), 40–41. Hentet fra https://www.forskerforum.no/er-professortittelen-verdt-innsatsen/
Underdalsutvalget. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/718a967d80c74517a38f6dba7e61e524/2018-05-08-utvalgsrapport.pdf
Universitetets- og høgskolerådet. (2007). *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse*. Hentet fra: https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-meritering/opprykksordninger/

Del I

Den norske dosenten i et historisk, nåtidig og FoU-teoretisk perspektiv

I denne delen presenteres tre grunnleggende perspektiver for utviklingsprosjektet hvor en gruppe førstelektorer ble tilbudt kurs og veiledning med tanke på opprykk til dosent (prosjektet beskrives nærmere i del 3). I kapittel 2 ser vi på den norske dosentstillingens historie, og sammenligner stillingens utvikling og innholdsprofil med dosentstillingen i Danmark. Kapittel 3 presenteres en studie av kjennetegn ved nåtidige norske dosenter og hvilke utfordringer de opplever å stå i. Kapittel 4 inneholder teoretisk analyse og refleksjon rundt praksisnær forskning som særlig relevant FoU-område for dosentene.

Vi håper også at kapitlene belyser viktige sider, ikke bare ved dosentstillingen, men også ved oppgaver som må ivaretas i akademia både i dag og i de nærmeste årene. Denne delen kan ha en bredere, mer generell interesse og aktualitet for diskursene ved våre universiteter og høgskoler.

KAPITTEL 2

Den norske dosenten i et historisk og komparativt perspektiv

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter describes the historic development of the academic docent position. In 2007, the title docent was awarded equal standing to that of professor. From 1890 until 2006 the docent held an inferior status, more equivalent to the associate level. The present Norwegian system of equal status appears to be unique in a European context, as clearly evidenced by comparison with the docent position in Denmark. Some historic and/or higher educational historic events are suggested as explanations for why the Norwegian system incorporates two possible career paths leading to top academic positions: docent and professor. The chapter also supplements the explanation of the current criteria for promotion to docent discussed in chapter 1.

Keywords: docent, professor, academic history, Norway, Denmark

Introduksjon

Dette kapitlet beskriver fremveksten av dosentstillingen i Norge, og sammenligner stillingens utvikling og innholdsprofil med dosentstillingen i Danmark. Det historiske perspektivet består i å beskrive den norske dosentstillings utvikling fra 1890 til 2020 og belyse arbeidsoppgaver, status og stridsspørsmål som har vært knyttet til stillingen i ulike epoker. Hensikten er å identifisere fortidige forhold som kan ha bidratt til at

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. & Hermansen, M. (2020). Den norske dosenten i et historisk og komparativt perspektiv. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 2, s. 37–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch2

dosenter har blitt likestilt med professorer. Det komparative perspektivet ivaretas ved å identifisere dagens danske dosentstillings arbeidsoppgaver og status, for deretter å antyde noen historiske politiske og/eller utdanningspolitiske forhold som muligvis kan forklare forskjeller mellom dansk og norsk dosentstilling. Tema og vinkling er valgt fordi dosentstillingens historikk ikke har vært beskrevet før, og dens toppstillingsstatus i Norge synes å være unik. Først presenteres imidlertid våre metodiske overveielser.

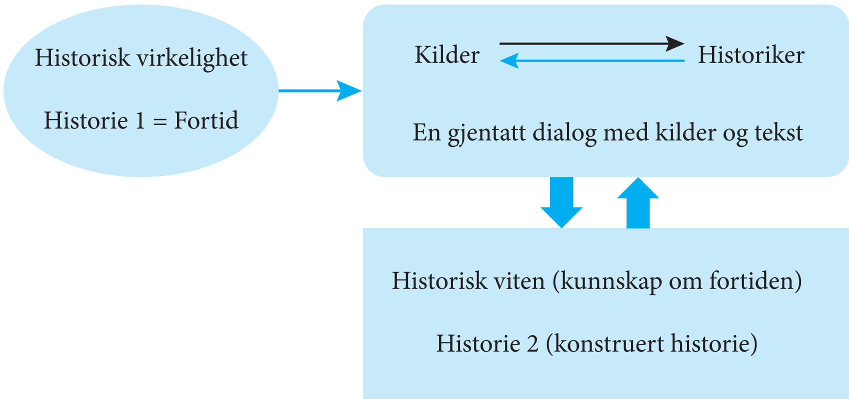
Metode, forskningsspørsmål og dosentbegrepet

Kildejakt og kildevalg

Når man skal tegne et bilde av et fenomens utvikling over år, benytter man gjerne forskningsprosesser som er vanlige i bruk innenfor historiefaget. Historikeren har ikke tilgang til selve hendelsene i form av å være deltager eller observatør. I stedet må man søke viten i kildemateriale som sier noe om begivenheten, og kanskje supplere med foto, filmopptak, gjenstander, osv. Sjelden har historikeren tilgang på alle slike kilder, og må i mange tilfeller velge ut enkelte kilder og velge vekk andre, fordi kildematerialet er for stort til å bli analysert i sin helhet. Når kildene er valgt, går historikeren nøye gjennom disse, både med tanke på å danne seg et førsteinntrykk av hva kildene sier, og ved å stille spørsmål til dem. Vi kan sammenligne det med et slags intervju, hvor historikeren går til kildene for å få detaljviten om delproblemstillinger han/hun ønsker belyst. Etter hvert etableres noen funn. Men disse kan fort måtte justeres, fordi man tar en ekstra sjekk i kildene for å kontrollere kildefortolkningen. Eller man får tilgang på andre kilder som endrer funnets innhold. Det er altså slik at forskeren er i en dialog med kildene og med sine egne funnkategorier eller foreløpige teoridannelse, med tanke på å kvalitetssikre den historiske fremstillingen (Mørch, 2005; Østergaard, 2009).

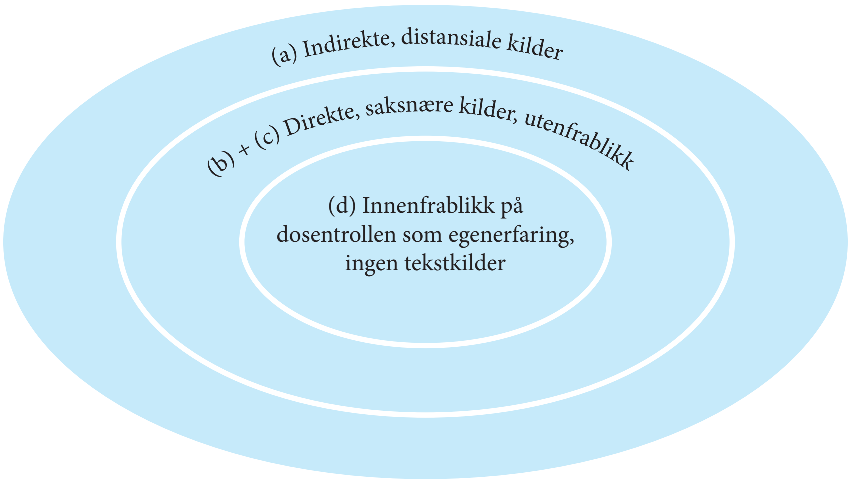
I arbeidet med dette kapitlet har vi vært i dialog med et begrenset antall kilder. Grunnen til det er at det er få skriftlige kilder som

omhandler den norske dosenten. Dessuten er de lite tilgjengelige, i den betydning at vi ikke har klart å oppdage digitale arkiver med relevant materiale (jf. kapittel 3). I papirformat finnes det bøker, avhandlinger og artikler skrevet av norske dosenter gjennom de 130 årene stillingen har eksistert ved høyere læresteder. Slike kilder sier noe om hva dosenter har publisert av faglig kunnskap, men forteller oss lite om forhold ved høyere utdanningssystem som gjør at dosentstillingens oppgaver og innretning har utviklet seg til dagens status. Man må i stedet rette blikket mot andre kildetyper. Vi kan for eksempel granske kilder som sier noe om de geografiske, næringsgrunnlagsgivende og samfunnsmessige rammer for dosentstillingen. Å granske slike forhold vil både kunne vinkles som en samtidsanalyse og en fortidsanalyse. I den sammenheng løfter Thing (2019) frem relevansen av å undersøke et lands materielle forhold slik de bl.a. viser seg i ervervsliv, produksjonsvilkår, grad av materiell rikdom, likhet mellom borgere, befolkningens utdanningsnivå osv. Å undersøke landets kulturelle byggesteiner, som identitet, historie, språk, religion, tradisjoner, vaner og nasjonens selvfortelling, også sammenlignet med naboland, vil være relevant (Glenthøj, 2008). Men man kan også søke etter kilder som direkte og proksimalt uttrykker noe om dosentstillingen. Man kan da tenke seg både skriftlig og muntlig materiale. Med støtte i Clausen (1968) og Bratberg (2014) kan vår historiske forskningsprosess illustreres som i figur 1.



Figur 1. Den historiske forskningsprosess, veien fra historie 1 til historie 2 (etter Clausen, 1968).

Våre kildevalg preges av en mellomkategori i den forstand at de er sekundærkilder. De er skrevet av faghistorikere som har gransket de større rammeforhold, f.eks. den generelle samfunnsmessige politiske utviklingen (a) og fagpolitiske idestrømninger innenfor høyere utdanning slik de kommer til uttrykk i komiteutredninger o.l. (b). I tillegg har vi innhentet noe biografisk og etymologisk stoff fra leksika (c). Hvorvidt disse tekstene er skrevet av dosentene selv, er tvilsomt. Vi har i alle fall ikke kunnet dokumentere det. Følgelig representerer det biografiske materialet et utenfrablikk på dosentstillingen, se figur 2.



Figur 2. Kilder som kapitlet bygger på, (a), (b) og (c); kilder som mangler (d).

Forskningsspørsmålene

Med bevisstheten om at vi mangler dosenters egne opplevelser og refleksjoner over hva det å være dosent innebar og innebærer (d), ønsker vi via kildene (b) + (c) å besvare disse forskningsspørsmålene:

1. Hvilke arbeidsoppgaver og status har vært tildelt dosenter i perioden 1890–2020?
2. Hva slags institusjonelle tilknytninger har dosentene hatt?
3. Hvilke stridsspørsmål har vært på agendaen?

Ved hjelp av (a)-kildene belyses disse spørsmålene:

1. Hva kjennetegner dagens danske dosentstilling?
2. Kan man sannsynliggjøre en påvirkning fra dansk til norsk dosentordning?
3. Hvis nei, hva forklarer eventuelle forskjeller mellom de to ordningene?

Dosenttermens opprinnelse og mulig grunnbetydning

Etymologisk kommer *dosent* fra den latinske glosen *docere*, som betyr å undervise. Ordet knyttes i moderne norsk til undervisning på høyere læresteder. Det Norske Akademis ordbok beskriver ordets innhold slik: «holde forelesning over, undervise i (en vitenskap, akademisk disiplin); forelese (over et emne)» (Dosere, u.å.). Begrepene «forelesning» og «undervise i en vitenskap» er sentrale i den akademiske virksomheten, og har vært det siden oldtiden. Ut fra begrepets grunnbetydning og latinske opprinnelse kan vi utlede at dosenten i første rekke har vært og er knyttet til den pedagogiske virksomheten ved universiteter og høgskoler, og at denne undervisende funksjonen er gammel.

Historiske utviklingstrekk

Denne delen besvarer de to første forskningsspørsmålene ved å beskrive dosentstillingens utvikling gjennom sju faser fra en hjelpelærerrolle til en akademisk toppstilling. Utviklingen har ikke lineært pekt oppover fra lavstatus til høystatus. Den har snarere gått i bølger.

Hjelpelærerfasen (1890–1920): Opprinnelig pedagogiske funksjoner

Universitetet i Oslo (UiO) ble opprettet i 1811. De første dosentene ble ansatt der i 1890-årene. Dosenten skulle være en hjelpelærer; en rolle som hadde lav status ved institusjonen. I norsk sammenheng ble dosenten

altså først tillagt pedagogiske funksjoner. Kilden sier intet om at rollen vakte stridigheter eller maktkamp (Nilsen, 2005).

Hjelpelærer/-forskerfasen (1920–45): Kimen til praksisnær forskning og statuslikhet

UiO var det eneste universitetet i Norge frem til rett etter 1945, men i løpet av de første tiårene av 1900-tallet ble det anlagt noen høgskoler innenfor landbruksfag, tekniske fag og pedagogikk. Rundt 1920 finner man dosenter ved Landbrukshøgskolen på Ås, og da innenfor fag som drev med praksisnær forskning: dyrestell, utvikling av plantesorter til jordbruk/hagebruk, meierivirksomhet, skogbruk, m.m. Institusjonen ga dosentene både pedagogiske og forskningsrelaterte oppgaver. Deres innsats ble tilnærmet likestilt professorenes. De ble innlemmet i professorforeningen og tildelt faglige lederoppgaver (Nilsen, 2005). Praksisen på Ås står i sterk kontrast til professorenes måte å håndtere dosentene på ved Universitetet i Oslo. Der skilte man skarpere i rang, og dermed også på arbeidsoppgaver. Ved mellomkrigstidens UiO var det derfor mer strid om dosentenes status og deres virkefelt.

Vekstfasen (1945–60): Antallet øker og mer forskning i stillingen

Antall dosenter økte kraftig i tiårene etter krigen. I 1962 eksisterte det hele 127 dosenturer. Det gav stillingen en numerisk tyngde (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1963, s. 1; Ness, 1974, s. 307). I samme periode ble dosentene ved UiO tildelt mer forskningstid slik at de kom mer på linje med den fordeling professorene hadde mellom forskning og undervisning. Enkelte dosenter ble forskningsledere på fulltid. I 1953 gikk for eksempel Odd Aukrust fra en dosentstilling på Ås til å bli forskningssjef ved Statistisk sentralbyrå, hvor han ble i over tretti år (Tjernsberg, 2001). Et eksempel fra UiO er dosent Hans Jørgen Dokka ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Han ble dosent i 1957, tok senere doktorgrad ti år senere (Skagen, 2009), og publiserte flere betydelige skolehistoriske

forskningsarbeider på 1960-, 70- og 80-tallet. Samtidig hadde han stor innflytelse på undervisningen i emnet med sin lærebok *Vår nye skole* (Dokka, 1975).

Embetsfasen (1960–85): Tilnærmet professorstatus

Denne dobbeltkompetansen, hvor dosentene fikk om lag samme fordeling mellom undervisning og forskning som professorene, synes å fortsette i 1960- og 70-årene. Dyktige dosenter, som Aukrust og Dokka, bidro til å gi stillingen status som akademisk toppstilling, og dermed sterkt nærme seg professorene i rang. Nok et eksempel er dosent Eva Nordland som var en pådriver i kvinnekamp og freds- og nedrustningsarbeid. Hun var også en fremtredende aktør i viktige utdanningsprofilerende råd som lærerutdanningsrådet. Dermed ble hun en frontfigur for å inkludere ytterligere kompetanse i dosentrollen, jf. kriterium 1c (figur 1, kapittel 1): samfunnsengasjement, frivillighetsarbeid, samarbeid med kultur- og næringsliv. Som feminist ble hun modell for kvinner i dosentrollen.

Det at hvert institutt ved universitetene på 1960- og 70-tallet bare hadde ett professorat, kan ha medvirket til mer likestilling mellom dosent og professor. Det skyldes at professoratene var embetsstillinger, og myndighetene holdt tallet på disse lavt. Følgelig var mulighetene for opprykk marginale – også fordi professorene ble sittende i stillingene til pensjonsalder. Andre faglige ansatte med professorlignende kompetanse ble titulert dosenter. Vanligvis var det slik at professorene hadde høyere vitenskapelig produksjon enn dosentene, og at dosentene tematisk hadde en noe smalere faglig portefølje enn professorene. I praksis kunne det likevel være at dosentene overgikk professorene, f.eks. i antall publikasjoner (Dosent, u.å.).

Ved Pedagogisk forskningsinstitutt (i perioden 1955–1985) hadde dosent Dokka flere utgivelser enn hans samtidige professor Helge Dahl, begge innenfor disiplinen skolehistorie. På den tiden snakket man derfor om dosentene som «professorer uten lærestol». Uttrykket viser i manges ører til likestilling. Arbeidene til Steen-komiteen

(ca. 1950) og Strøm-komiteen (1959) medførte bl.a. at dosent på slutten av 1950-tallet ble en embetsstilling, utnevnt av Kongen i statsråd, basert på innstilling fra institusjonens høyeste organ (Nilsen, 2005). Så sent som i 1979 gjaldt samme tilsettingsprosedyre for professor og dosent ved Norges veterinærhøgskole (Reglement om tilsetting, 1979). Stillingen innebar plikt til å undervise (ha samme undervisningsbyrde som professoren), forske, og sitte i fakultetets styringsorgan. Alt dette medvirket til at dosentstillingens status kom meget nær professoratene. Videre var 1960-tallets dosenturer faste stillinger, rekruttert via utlysning, og det var i mange tilfeller skarp konkurranse om å bli utnevnt til stillingen. Oppsummert vitner både utredningskomiteenes innstillinger og regjeringenes villighet til å utnevne dosenter med et mandat til både å forske, undervise og lede, om at i disse tiårene merkes myndighetenes innflytelse på universitetenes stillingskabal. Man kan ane et frempek mot likestilling av professorer og dosenter fra styresmaktenes side.

Avviklingsfasen (1985–2006): Dosentenes transformasjon til professorer

Til tross for embetsgjøring av stillingen, mange kompetente søkere til ledige dosenturer og mange dyktige personer i embete med funksjoner helt på linje med professorenes både i dybde og bredde, synes dosenten internt på universitetene å bli plassert umiddelbart under professoren. I det minste kan det se ut som de følte på dette selv, i og med at de helt ut til 1980-årene var flittige søkere på professorater. Dette fremsto som uhensiktsmessig. Myndighetene tok derfor grep, og avviklet både professorater og dosenturer som embetsstillinger innenfor universitetssegmentet. I den forbindelse (1985) fikk de universitetsansatte dosenter professortittel. Med dette ble de formelt likestilte. Imidlertid synes det da ikke å ha vært noen diskusjon om disse nyutnevnte professorene skulle ha en særprofil knyttet til kunnskapsutvikling og undervisningsansvar. I høgskolene ble dosentstillingen beholdt. Dosentene der ble titulert høgskoledosenter (Nilsen, 2005).

Gjeninnføringsfasen (2006–2015): Toppstillingsstatus og anerkjennelse av nye kompetansefelt

Tittelen dosent gjenoppsto i 2006. Da ble den likestilt med professor som akademisk toppstilling, men med en litt annen innretning og andre krav til kompetanse. Man måtte først ha blitt godkjent som førstestillingskvalifisert, vanligvis førstelektor. Dernest måtte kandidaten ha produsert 10–15 arbeider som både hadde et visst omfang og kvalitet på høyt nivå. Arbeidene ble så vurdert som tilstrekkelige for ansettelse/opprykk av et sakkyndig utvalg. Til forskjell fra professorkandidatene, som i hovedsak la frem vitenskapelige produkter for det sakkyndige utvalget, skulle dosentkandidater helst vise til pedagogiske utviklingsarbeider i tillegg til bidrag på andre felt, gjerne i tillegg til noen vitenskapelige arbeider. Dette betyr at dosentene først og fremst skulle inneha en utfyllende kompetanse i forhold til professorenes, men at det også var rom for overlapp. Mulig kompetansebredde i nyordningen snudde faktisk kravene på hodet i forhold til hva som var gjeldende 40–50 år tidligere. Man ser også at opprykkskriteriene stilte like krav til kvalitetsnivået. Samtidig fikk vi en profilforskjell på de to toppstillingene. Dosentstillingen fikk en særprofil på undervisning, jf. lovtekstens formulering punkt b): «Dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet»; og dens punkt c) «I tillegg høye kvalifikasjoner innenfor ett eller flere av følgende områder». De sju områdene som nevnes representerer en praksisnær tilnærming, både i form av kunnskap og ferdigheter.

I historisk lys kan vi hevde at den nyetablerte dosentstillingen etter årtusenskiftet synes å ha hentet inspirasjon fra et gjennomgående kjennetegn ved dosenturet på 1900-tallet; nemlig at den pedagogiske porteføljen skulle være en særkvalifikasjon og dermed en sentral oppgave å videreutvikle. 1c-punktet er derimot ikke avspeilet i vår lille historiske analyse over, med unntak av hentydningen til praksisnær kunnskap blant landbruksdosentene på Ås. Det er mulig at lovtekstens utforming med tanke på praksisnær kunnskap kan ha blitt påvirket både av disse og de senere høgskoledosentene. Den kan også ha vært påvirket av Donald

Schöns felttog for å ivareta slik kunnskap ved universiteter og høgskoler. Ved å tildele dosentene dette ansvarsområdet, kan stillingen ha blitt tillagt nye kompetanseområder.

Separasjonsfasen (2015–d.d.): Egen toppstillingsstige og mulige tegn til avvikling?

I perioden 2006–2015 var det mulig å søke opprykk, eller kanskje rettere sagt «siderykk», fra henholdsvis førstelektor til førsteamanuensis, og fra dosent til professor. Mange innenfor akademia gjorde det, men vi har ikke kjennskap til at noen søkte om «siderykk» fra professor til dosent. Nåværende ordning for opprykk til dosent (2015) følger vedtatte kriterier. Disse gjør at universitetslektorer må velge mellom to karriereveier (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006):

- Enten søke opprykk til førsteamanuensis på grunnlag av doktorgrad. Deretter søke videre opprykk til professor etter nedfelte kriterier.
- Eller søke opprykk til førstelektor ved å utforme en personlig søknad basert på stillingens kriterier for opprykk. Så søke videre opprykk til dosent, og da oppfylle stillingskriteriene for at opprykk tilkjennes.

Departementet har gjort det klart at det ikke lenger er mulig å krysse de to karriereveiene gjennom søknader om opprykk. Imidlertid er det ennå mulig å søke på utlyste stillinger og dermed «skifte» karrierevei. I perioden etter 2006 har antall dosenter økt jevnt, og per 2019 ligger det på rundt 200, inklusive emeritusstillinger – det høyeste antall noen gang.

14. mai 2018 kom det regjeringsoppnevnte Underdalsutvalget med sin rapport med innspill til stillingsstrukturer i høyere utdanning. Ekspertgruppen foreslo å avvikle løpet fra førstelektor til dosent, og erstatte dette med en forskerlektor-stige. Toppstillingene innenfor både professorstigen og forskerlektor-stigen likestilles, men har ulik profil (Underdalsutvalget, 2018, s. 4). Forskerlektor-benevnelsen kan oppfattes som en hentydning til at de to sentrale elementene ved dagens dosentportefølje skulle

beholdes: Forskerfunksjonen er klart uttalt, mens undervisningsfunksjonen er mer innpakket i lektor-rollen. Da lektorer ved de høyere utdanningene tradisjonelt underviser mest på lavere grads studier, kan det se ut som utvalget tenkte at en eventuell arvtager til dosentstillingen først og fremst skal sørge for kvalitet på bachelorprogrammene. Hele konstruksjonen forskerlektor kan også tolkes i retning av at stillingsinnehaveren både skal være en dyktig underviser, og samtidig ha et forskerblikk på sin egen undervisning. Forslaget er møtt med mange protestpregede høringsuttalelser (Larsen, 2019). Tilbakemeldingene har bidratt til at statsråden har lagt utvalgets forslag til side.

Lange linjer: Kamp om arbeidsoppgaver og status

Ut fra beskrivelsene over kan man hevde at stillingens krønike har vært preget av uenigheter om dens innholdsprofil og rangering. Periodevis har stillingen seilt i medvind, og til andre tider i motvind. Hovedinntrykket er likevel at dosentstillingen gjennomgående har vært tilskrevet lavere status enn professorstillingen. Til tross for dette, og det lave antall dosenter i akademia, har stillingen ikke bare overlevd, men formelt faktisk befestet seg som akademisk toppstilling på nivå med professorater.

I stillingens første år var den en universitetsjobb, og i perioden 1985–2006 eksisterte den kun på høgskolene. I de øvrige fasene har man hatt dosenter både på universiteter og høgskoler. I sammenheng med dosentenes arbeidsoppgaver fremgår det at mange slags oppdrag har inngått i stillingen, at oppgavemangfoldet har økt med tiden, men også at undervisningsarbeidet har vært der hele tiden. Når det gjelder stridsspørsmål forbundet med dosentstillingen har de viktigste vært hvor bred eller smal stillingen skal være, om den er berettiget eller ikke, og særlig om den kan tilskrives samme formelle status som professorstillingen.

Gjennomgangen viser, tross omskiftelsene, at dosentene hele tiden har hatt betydelig ansvar for undervisningen ved våre høyere læresteder, enten de har vært tildelt en hjelpelærerrolle eller vært tilskrevet likestilling med professorene. Men den viser ikke hvorvidt dosentene har hatt særansvar for formidling av særskilt type kunnskap, eller vært i fortroppen for å etablere gradsprogrammer eller lignende. Imidlertid fremgår

det at dosenter, helt fra Ås-tiden (fra ca. 1920), også har vært engasjerte forskere. Vår historiske gjennomgang avdekker ikke eksplisitt om deres forskning har hatt en spesiell innretning eller tematisk profil. Muligens kunne man få et klarere bilde av det om man gjennomgikk et utvalg av dosenters publikasjoner i noen forskjellige epoker, eksempelvis 1930-tallet, 1960-tallet og 1990-tallet? Utviklingsarbeid har blitt en arbeidsoppgave for dosenter i tiden etter 2000, uten at gjennomgangen konkret viser hva dette består av. Vi har heller ikke oppdaget klare koblinger til de sju innsatsområder beskrevet i opprykkskriterium 1c (figur 1, kapittel 1). Derfor bringer den historiske analysen oss ikke særlig nærmere en substansiell forklaring på hvorfor kriteriene for opprykk er som de er. For å svare mer presist kreves det at analysen baseres på et bredere norsk, utdanningspolitisk og historisk bakteppe, spesielt knyttet til de behov for kompetanse som den kraftige veksten innenfor høyere utdanning de siste 70 årene har fordret. Kanskje man da kan finne mer plausible forklaringer til hvorfor stillingen først ble avviklet i 1985, for så å gjenfødes med en formelt høyere status ca. tjue år senere?

Det vi ser, er at statusspørsmålet har vært vedvarende. Professoratene har hatt toppstillingsstemplet, og dominert i antall. Anslag til likestillingstenkning har likevel også vært en del av bildet, eksempelvis på Ås i mellomkrigstiden, på universiteter på 1960-/70-tallet, og ved dosentenes opprykk til professorer på 1980-tallet. Prinsippet med likestilling i rang kombinert med forskjeller i oppgaveportefølje ble først knesatt med kriteriene fra 2006. Kan denne likestillingstanken være stimulert av impulser fra andre nordiske landene? Hvis svaret heller mot nei, hva kan da forklare denne norske særegenheten? Disse spørsmålene skal vi se nærmere på.

Kjennetegn ved dagens danske dosentstilling

Dansk dosentordning (fra sommer 2016) er knyttet til stillingsstrukturen for undervisere ved «erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole». Ved disse institusjonene har man nivåinndelingen adjunkt – lektor – dosent. Dosentstillingen krever mest formell kompetanse, gjerne doktorgrad eller tilsvarende (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014).

Professionshøjskolen Absalon skriver at dosent er en ny stillingskategori, og at den forutsetter en kombinasjon av formell utdannelse og relevant praksiserfaring. Videre kreves det at søkere på stillingen skal kunne planlegge, styre og evaluere forsknings- og utviklingsaktiviteter tilknyttet profesjonen. Undervisningsplikt påpekes også, men den er volummessig mindre enn for lektorene. Til slutt i stillingsannonsen gjengis en sekspunkters liste over dosentens arbeidsoppgaver. Listen omfatter undervisning og undervisningsutvikling, forsknings- og utviklingsaktiviteter, samarbeid med yrkesfeltet, profesjonsmiljøene, relevante forskningsmiljøer og faglig ledelse, og et åpent diversepunkt. Teksten bygger i stor grad på «Kriterier for dosentbedømmelser, bilag 2» (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013).

Stillingen skal ligge innenfor «institutionens særlige kompetenceområder» og gjerne være jevnbyrdig med internasjonalt nivå. Ved tilsetting tilskrives undervisningserfaring og utvikling avgjørende vekt, og at vedkommende er «højt kvalificeret i forhold til formidling af teori og inddragelse af praksis, samt i forhold til at koble teori og praksis i relation til erhvervet eller professionen» (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Utsagnet understreker altså at ved denne institusjonen skal dosenter på det pedagogiske området ha en lignende kompetanseprofil som den norske. Også på forskningsområdet har den danske dosenten en innretning mot praksis og yrkesfelt. Imidlertid har norske dosenter muligheter til å gå bredere ut, jf. de sju punktene under 1c.

Finnes det en påvirkning fra dansk til norsk dosentordning?

Dansk dosentstillingen er den høyeste fagstillingen ved profesjonsutdanningsinstitusjonene (Uddannelses- og Forskningsmimisteriet, 2016, BEK nr. 1065). Forskrift og utlysningstekster sier imidlertid intet om dosenters rangering i forhold til professorer. Det skyldes at høgskole- og universitetssystemet i Danmark har skarpere skiller mellom høgskolene og universitetene enn i Norge. Danske høgskoler har ansvar for grunn-, etter- og videreutdannelse innen velferds- og helsefaglige profesjonsområder. Universitetene innrettes derimot mot grunn og videreutdanning

i mer klassiske studier og profesjonsutdannelser. Følgelig fins dosenter kun på danske profesjonshøgskoler, og er toppstillingen der. Professorstillingen fins utelukkende på universiteter og forskningsinstitusjoner, og er da tilsvarende toppstilling der. Ut fra dette er både dosent og professor definert som toppstillinger.

Den danske ordning ligner den svenske, med unntak av at i Sverige har man dosenter både i høgskoler og universiteter, men der plasseres dosenten på nivået under professoren. Likheten med Sverige underbygger at danske dosenter har lavere status. Da den norske forskriften så klart likestiller rollene nivåmessig, er det tvilsomt at den norske ordningen er påvirket av den danske modellen. Snarere kan det være at innflytelsen har gått motsatt vei; ikke minst fordi Højskolen Absalon betegner stillingen som ny.

Hva forklarer eventuelle forskjeller mellom de to ordningene?

Vi har sett at dosentene i dag formelt sett er likestilt med professorene som toppstilling ved alle norske høyere læresteder. Slik er det ikke i Danmark. Dette tyder på at Norge har en selvstendig dosentpraksis. I denne delen vil vi ved hjelp av det vi beskrev som a-kildene i figur 2, faghistorikere som har gransket de større rammeforhold, foreta en forenklet historisk analyse på jakt etter noen fruktbare hypoteser. Analysen baserer seg på en bred sammenligning av dansk og norsk historie i perioden 1814–2020, med særlig vekt på noen utdanningshistoriske trekk.

Utdanningshistoriske forklarende trekk

Allerede i 1869 vedtok Stortinget «Lov om offentlige Skoler for den høiere Almendannelse» (1869). I loven vant et nytt, mer praktisk, nytteorientert kunnskapssyn frem (Helsvig, 2017, s. 28). Bak lovteksten sto Hartvig Nissen, en markant skikkelse i undervisningsdepartementets historie. Han lot en kommisjon gjøre det lovforberedende arbeidet. Denne tilnærmingen er annerledes enn i dansk lovforberedende arbeid, for der utføres slike oppdrag av departementets administrative stab, gjerne av et direktorat.

Kommisjoner vil fort ha en større kompetansebredde blant medlemmene enn det som fins blant direktoratsbyråkrater. Nettopp dette kan forklare den norske lovens vektlegging av nytteorientert kunnskap. Vi tolker dette som et tidlig frempek mot å markere betydningen av praktisk kyndighet. Tidshistorisk faller det også sammen med fremveksten av faste lærerskoler, som i sin profesjonsutdanning verdsatte praktisk lærerdugelighet hos studentene.

I 1946 nedsatte undervisningsdepartementet «Yrkesopplæringsrådet for håndverk og industri» som sitt første etterkrigsråd (Helsvig, 2017, s. 39). Dette kan tolkes som et uttrykk for at de norske styresmaktene la vekt på og rettet søkelyset mot praksisrettet kunnskap.

I Norge fikk man i 1954 nok et råd som kan tilskrives betydning for at praksisforskning ble verdsatt; Forsøksrådet for skoleverket. Rådet fikk en virketid på 30 år, og var en pådriver i skoleutviklingen. Pedagogen og dosenten Eva Nordland var en drivkraft i dette arbeidet. I åtte år var hun dessuten en markant leder for Lærerutdanningsrådet. Helsvig karakteriserer hennes innsats slik: «I løpet av hennes åtte år som leder av rådet ble statusen til de praktiske fagene både i grunnskolen og i videregående opplæring kraftig oppjustert» (2017, s. 91). I tillegg agerte dosent Nordland som gründer og utviklingsleder av et sosialpedagogisk studieprogram ved Universitetet i Oslo. Dette gav større rom for modus 2-forskning enn det tradisjonelle pedagogikkstudiet. Sånn sett frontet hun både praksisnær forskning og pedagogisk utviklingsarbeid. Med sitt brede samfunnsengasjement trakk Nordland også annen type kunnskap inn i akademia. Hun kan følgelig ses som en rollemodell for dosentordningen anno 2006.

Reformprosessene stilnet av på 1990-tallet. Helsvig (2017) peker på et internasjonalt vendepunkt i år 2000, da PISA-målingene kom som en konsekvens av New Public Management i offentlig styre og stell, også i skolevesenet. I Norge førte det dessuten til at departementets bruk av rådsstrukturer ble avviklet, og at direktorater ble opprettet (det første i 2004). Ved rådenes død fikk Norge en styringsmodell som ligner de øvrige nordiske land, men denne omkalfatringen kan ha kommet så sent og gått så langsomt at dosentkriteriene fra 2006 ikke ble tilpasset nabolandenes, og da spesielt den danske ordningen.

I sum kan man si at Norge tidlig og ganske vedvarende verdsatte betydningen av praktisk kunnskap i høyere utdanning. Dessuten gjorde rådsordningen at skoleutviklingen i mindre grad ble påvirket av byråkrater enn i Danmark. Videre hadde Norge sterke og innflytelsesrike dosenter som modeller for dagens dosentordning. Til slutt skal det ikke glemmes at departementet for høyere undervisning sin langvarige bruk av mer sammensatte råd kan ha stimulert en tenkning om behovet for annerledes kompetanse enn den vitenskapelige, og dermed stillingskategorien dosent som fanebærer av slik kunnskap i akademia. Dette siste momentet illustrerer en del av en større sak, nemlig at politiske myndigheter igjennom flere tiår har økt sin styringsvilje og dermed sin innflytelse over mange forhold ved høyere utdanningsinstitusjoner. Denne politiske innflytelsen synes å være nyliberalistisk ideologi, innpakket i New Public Management-konseptet. Synspunktet finner også støtte i dansk samfunnsutvikling, og man kan øyne lignende påvirkningstendenser i akademia (Petersen, 2011).

Konklusjoner og begrensninger

Den historiske analysen vitner om store variasjoner i dosentstillingens kår i de siste drøye hundre årene. Hovedinntrykket er likevel at stillingen har vokst i status generelt sett, ved at den nå regnes som en toppstilling både ved universiteter og høgskoler. Gjennomgangen av dosentstillingens historie gir ikke klare svar på hvorfor opprykkskriteriene på detaljnivå er som de er i dag. Likevel finner man på et mer overordnet nivå at forskningsoppgaver og et pedagogisk aspekt har vært vedvarende ansvarsområder for stillingen.

Sammenligningen av danske versus norske dosentstillinger tegner heller ikke klare impulslinjer fra danske opprykksregler til norske kriterier. Det samme gjelder beskrivelser av arbeidsoppgaver tillagt stillingene i de to land. Men man aner en likhetskobling mellom praksisnær forskning og samarbeid med profesjonsutøverne. Innholdsmessig kan dette knyttes til praksis-punktet i de norske opprykkskriteriene.

At vi ikke har kunnet påvise detaljorienterte påvirkningshendelser i undersøkelsen skyldes nok begrensninger i vårt kildevalg, se figur 2. De

er utelukkende av typen sekundære kilder (historie 2). Sånn sett har studien den svakhet at vi konstruerer våre historiske beskrivelser (historie 2) på basis av sekundærkilder. Nå er ikke det ukjent i forskningspubliseringen, da det er en parallell til hva som gjøres i review-artikler. Vår spesielle og ekstraordinære utfordring har i tillegg vært at sekundærkildene om den norske og den danske dosentordningen har vært svært få, og til dels preget av et noe overfladisk utenfrablikk. De valgte kilders hovedanliggende har nemlig ikke vært å primært undersøke dosenters kår, oppgaver og opprykksvilkår.

For å konstruere kunnskap om hvorfor opprykkskriteriene i Norge har dagens innhold, må man søke til andre kilder. Det hadde vi opprinnelig også tenkt. Vi henvendte oss til Kunnskapsdepartementet for å få de som medvirket i prosessen til å skrive sin versjon. Men disse var ikke lenger i departementet, eller på annet vis tilgjengelige da vi etterspurte dem. Skal man komme mer under huden på kriterienes utvelgelse og form, må man hurtig finne tak i de involverte aktører og få dem i tale, og eventuelt få tilgang på notater de har fra prosessene. Da kan man også få mer viten om dansk og internasjonal påvirkning. Snakker man også med danske kriterieskapere, kan man både få kunnskap om hvorvidt de har latt seg influere av norsk ordning, og eventuelt mener seg å ha påvirket de norske opprykkskriteriene.

Referanser

Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Clausen, H. P. (1968). *Hva er historie?* Oslo: Gyldendal.

Dokka, H.-J. G. (1975). *Vår nye skole*. Oslo: NKS-forlag.

Dosent. (u.å.). I *Wikipedia*. Hentet 18.11.16 fra https://no.wikipedia.org/wiki/Dosent

Dosere. (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 31. mai 2020 fra https://www.naob.no/ordbok/dosere_2

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129

Glenthøj, R. (2008). *En moderne nations fødsel. Norsk national identifikation hos embedsmænd og borgere 1807–1820*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine – Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Oslo: Pax Forlag.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1963). Om arbeids- og lønnsvilkår for dosenter ved Universitetene i Oslo og Bergen, Norges tekniske høgskole, Norges handelshøgskole og Norges lærerhøgskole. (St.prp. nr.18, 1962–63)). Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1962-63&paid=2&wid=a&psid=DIVL575

Larsen, H. (2019, 25. desember). Dosent eller professor? Hilde Blix har gjort et «siderykk». *Khrono.* Hentet fra https://khrono.no/dosent-eller-professor-hilde-blix-har-gjort-et-siderykk/428664

Lov om offentlige Skoler for den høiere Almendannelse. (1869). Lov om offentlige Skoler for den høiere Almendannelse (publisert 1878). Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019083048005

Mørch, S. (2005). *Verden som den er*. København: Lindhard & Ringhoff.

Ness, E. (1974). *Pedagogisk oppslagsbok 1*. Oslo: Gyldendal.

Nilsen, Y. (2005). *En sterk stilling? Norsk forskerforbunds historie 1955–2005*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.

Petersen, K. O. (2011). *Konkurrencestaten.* København: Hans Reitzel.

Reglement om tilsetting. (1979). Reglement om tilsetting av professor, dosent og avdelingsveterinær ved Norges Veterinærhøgskole (FOR-1979-11-06-9498). Hentet fra https://lovdata.no/pro/auth/login#document/SFO/forskrift/1979-11-06-9498

Skagen, K. (2009). Hans Jørgen Gram Dokka. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Hans-J%C3%B8rgen_Gram_Dokka

Thing, M. (2019). Materialistisk historieopfattelse. I *Den Store Danske*. Hentet 30. januar 2019 fra https://denstoredanske.lex.dk/materialistisk_historieopfattelse

Tjernsberg, T. A. (2001, 31. mai). Tallenes trollmann. Hentet 26. januar 2018 fra https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/tallenes-trollmann

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2013). Bekendtgørelse om lektorkvalificering, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (BEK nr 762 af 25/06/2013). Hentet fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/762

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (BEK nr 249 af 18/03/2014). Hentet fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/249

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks

Medie- og Journalisthøjskole (BEK nr 1065 af 04/07/2016). Hentet fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/1065

Underdalsutvalget. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/718a967d80c74517a38f6dba7e61e524/2018-05-08-utvalgsrapport.pdf

Vidnes, A. K. (2020). Et bedre liv utenfor universitetet. *Forskerforum*, 52(3), 14–21. Hentet fra https://www.forskerforum.no/mdocs-posts/nr-03-nok-av-rakjoret/

Østergaard, U. (2009). *Kampen om historien i Danmark efter 2001, del 2*. Århus: Jysk selskab for historie.

KAPITTEL 3

Fakta, frustrasjoner og forbedringspotensialer. En undersøkelse av dagens norske dosentstilling

Carl Christian Bachke
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter analyzes the findings of an email questionnaire-based study among Norwegian docents. The purpose was to shed light on the research question "What characterizes the Norwegian academic docent position?" 81 out of 155 docents responded (approximately 52 percent). The findings show that (a) compared to other academic positions, docents are few in number; (b) the male–female gender distribution is relatively even (60:40); (c) it takes on average more than 20 years after attained master-level for docents to qualify for promotion to the position; (d) their average age is above 60 years; (e) most docents work within vocational study programs like teacher/preschool-teacher education, nursing, social work/education and child welfare study; (f) neither the docents themselves nor the academic institutions employing them clearly define the expectations, duties and responsibilities of the position; and (g) this ambiguity is a source of frustration for the docents. Lastly, two challenges are discussed, and two possible improvements are proposed.

Keywords: academic positions, docent, career, status/work-task obscureness

Introduksjon

Dette kapittelet presenterer en studie av den norske dosentstillingen (stillingskode 1532). Studien er basert på en spørreundersøkelse og data fra NSD. Hensikten er å undersøke hva som kjennetegner norske dosenter,

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. (2020). Fakta, frustrasjoner og forbedringspotensialer. En undersøkelse av dagens norske dosentstilling. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 3, s. 57–74). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch3

hvem er de og hvordan oppfatter de stillingen sin? Bakgrunnen var at dekan Anders Johan W. Andersen ved Fakultet ved helse- og idrettsvitenskap ved Universitetet i Agder ønsket mer kunnskap om stillingen. Han antok at slik kunnskap kunne hjelpe akademiske institusjoner til bedre å utnytte stillingsinnehavernes kompetanse for å dekke områder og oppgaver som universiteter og høgskoler i dag ikke ivaretar tilfredsstillende. Volumet på disse oppgavene tilsier behov for flere dosenter. Gjennom en rask gjennomgang av faglig stab ved eget fakultet oppdaget Andersen at han hadde kandidater som manglet lite eller ingenting på å oppfylle opprykkskriteriene. De behøvde bare litt bevisstgjørende stimulans. Andersen mente at en undersøkelse av norske dosenters kompetanse, status, oppgaver, m.m. kunne bidra til å motivere potensielle kandidater til å ta fatt på en krevende søknadsskriving. Da Andersen selv ikke hadde tid, ba han meg, som hans fagstabs eneste dosent, å gjøre jobben.

Dosentstillingen: Vagt definert og uutforsket

Stillingsstrukturen i høyere utdanning kan være utfordrende å forstå. Historisk har man operert med mange titler. Noen har vært knyttet til det fagadministrative systemet: rektor, prorektor, viserektor, dekan, instituttleder/-sekretær, seksjonsleder, fagkoordinator, m.m. Andre har vært koblet til det faglige systemet, det vil si de som har undervisning og forskning som hovedoppgave: universitets-/høgskolelærer, vitenskapelig assistent, stipendiat, universitets-/høgskolelektor, amanuensis, forsker, seniorforsker, førstelektor, førsteamanuensis, professor og dosent. Flere av stillingsbetegnelsene har hatt omskiftende innhold, og deres status og plassering i hierarkiet i høyere utdannings virksomheter, både nasjonalt og i våre naboland, har variert (jf. kapittel 2). Det gjelder dosenttittelen.

Dosentene er fåtallige sammenlignet med andre fagstillinger i akademia. Stillingen oppleves å ha en uklar innholdsprofil, noe som kan bunne i flere og sammensatte forhold. Blant annet er dosenttittelen ufullstendig beskrevet i offentlige dokumenter. Disse uttaler tydeligst hva som skal til for å bli dosent (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Imidlertid sies det lite om hva det innebærer å være dosent. Søk

i NOU-er 2008–2019 viser at stillingen omtales i seks av dokumentene, men ingen avsnitt vies til å beskrive dosenters særegne arbeidsoppgaver. Heller ikke fag-/forskningspublikasjoner beskriver dette. Søk på ORIA på ordet «dosentstilling» for perioden 2010–2019 gir to treff, og ditto på Nasjonalbiblioteket resulterer i 41 treff. Ingen av disse tilfører relevante beskrivelser. Sånn sett mangler dosenten en offisiell, generell stillingsbeskrivelse/-instruks, og det medfører at stillingen har en vag identitet. Dette har jeg selv følt på både gjennom få konkrete signaler fra instituttleder, dekan og rektor, og gjennom egne uklare oppfatninger om hvilke oppgaver som særskilt bør ligge til stillingen. Jeg hadde derfor behov for å få kunnskap om andre dosenters erfaringer.

Forskningsspørsmål

I lys av dette ba jeg dosentene selv uttrykke egne forståelser av stillingen. Deres innenfra-blikk ble fanget ved at et utvalg dosenter besvarte et e-postbasert spørreskjema, preget av åpne spørsmål. Hensikten var å få mer fakta om den norske dosenten og frustrasjoner stillingsinnehaverne følte på. Håpet var at denne kunnskapen også kunne bidra til å redusere stillingens vaghet, samt antyde statusavklarende og statusforbedrende tiltak. Ikke alt etterspørres i e-postundersøkelsen. I hovedsak bidrar informantene med svar som øker kunnskapen om disse forskningsspørsmålene:

1. Hva kjennetegner kjønns- og aldersfordelingen blant dosentene?
2. Fra lektor til dosent, hvor lang tid tar det?
3. Hvilke institusjonelle og faglige tilhørigheter har dosentene?
4. Medfører dosentstillingen nye oppgaver? I så fall hvilke?
5. Hva frustrerer dosentene?

For også å få et annet utenfra-perspektiv på dosentstillingen enn opprykksforskriftens ble det innhentet statistikk over antall personer som innehar akademias fagstillinger henholdsvis i 2015 og 2019. Likeledes ble det gjort en granskning av dosentstillingens historiske utvikling i Norge. Den presenteres i bokens kapittel 2.

Metode

Da UiA som oppdragsgiver trengte forskningsresultater innen 2–3 måneder i forbindelse med igangsetting av et kurs som skulle stimulere førstelektorer til å søke opprykk til dosenter, hadde jeg lite tid til datainnsamling. Først prøvde jeg å samle inn tilgjengelig nettinformasjon som de høyere læresteder hadde lagt ut om sine dosenter. Imidlertid varierte denne informasjonen i kvantitet og kvalitet, og sprikte med hensyn til når den var publisert. Derfor valgte jeg i stedet en e-postundersøkelse til et utvalg dosenter.

I tillegg bestemte jeg meg for å innhente statistikk på ansatte i faglige første- og toppstillinger ved universiteter og høgskoler. Slik informasjon ligger åpent tilgjengelig på nettet (NSD, u.å.a). Opprinnelig hentet jeg tall fra 2015 som var siste hele året før spørreskjemaene ble sendt ut (juli–august 2016). Da publiseringen av studien drøyde til 2020, innhentet jeg nye tall for 2019 (10.11.2019). Fordelen med dette er at man får innsikt i om det skjer noen tydelige endringer i perioden 2015–2019. NSD-tallene gir også mulighet for å vurdere mitt respondentutvalgs representativitet, se presentasjon av funn.

Spørreskjemaet ble utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmål 3 og 4. Delspørsmål ble dessuten noe influert av opplysninger som enkeltdosenter hadde publisert på sitt arbeidssteds informasjonssider om ansatte. Dette medførte at spørreskjemaet ble utvidet fra åtte til ni spørsmål, hvorav det niende omhandlet hvilke eventuelle profesjonsutdanning vedkommende hadde (eks. lærer, sykepleier, osv.).

Tilgang på informanter

For å få tak i informanter ble to hovedstrategier benyttet: (a) ved å søke på termen dosent på utdanningsinstitusjonenes hjemmesider; og (b) ved å kontakte (e-post/telefon) mulige informanter ved en institusjon og spørre om de kjente til andre dosenter ved sitt arbeidssted. I hovedsak var strategi (a) tilstrekkelig. Det gjaldt særlig de nye universitetene og høgskolene, hvor et søk på termen «dosent» på institusjonens hjemmesider resulterte i en opplisting av dosentenes navn og e-postadresser. Verre var det å finne frem til dosentene ved noen av de gamle universitetene. Et av

disse repliserte: «Vi har dessverre ingen oversikt over dosenter». Et annet responderte på søket med et navn på en person. Denne ble kontaktet, og ringte opp dagen etter. Vedkommende var bare lønnsmessig plassert i dosentkoden, men hadde sine arbeidsoppgaver knyttet til en annen stillingsportefølje. Han/hun opplyste ellers at det heller ikke fantes andre dosenter ved dette universitetet.

Søkene ble gjennomført i perioden medio juli–medio september 2016. De resulterte i at jeg fant frem til ca. 150 personer med tittel dosent. Noen få av disse var i emeritusstilling, men de ble likevel inkludert i studien. Da antall dosenter i fast stilling pr. november 2019 er 182, indikerer det en viss vekst siden undersøkelsestidspunktet, særlig fordi 2019-tallene også holder emeritusstillingene utenfor, jf. tabell 2.

Datainnsamlingen

Informantene ble kontaktet via e-post i perioden juli–oktober 2016. 81 personer svarte, noe som i lys av NSD-tall for antall dosenter/høgskoledosenter registrert ved utgangen av 2015 (tilnærmet lik 155, se tabell 2) gir en svarprosent på 52,3 %. En god del respondenter svarte umiddelbart. Mange svar inneholdt også entusiastiske tilleggskommentarer, og/eller lengre beskrivelser av opplevde frustrasjoner med å inneha stillingen. Når mange så hurtig besvarer spørsmålene, kan man undre seg over hvorfor 47,7 % av mottakerne ikke responderer. Flere forklaringer fins. I følgeskrivet bes det om informasjon som skal brukes på et seminar med deltakere kun fra UiA. De forespurte er med andre ord ikke forespeilet at resultatene offentliggjøres i en publikasjon. Mange av de første e-postene ble sendt til folk mens de var i ferie. Feriemodusen gjorde at de ikke svarte der og da. Senere ble trolig henvendelsen glemt. Glemselen ble rimeligvis styrket av mangel på purring. Trolig har noen også fått tilsendt spørsmålene til e-postadresser som er lite i aktiv bruk/ikke brukt, og dermed er de ikke reelt nådd frem til.

En svarandel på vel 52 % setter spørsmålstegn ved hvor generaliserbare funnene er. Vanligvis krever generalisering mer enn 60 % deltakelse, men det gjelder for studier hvor henvendelsen går til et tilfeldig utvalg av en populasjon. I min studie har forespørselen gått til hele

dosentpopulasjonen. Dette gir økt grunn til å hevde at svarene kan være representative. Imidlertid betyr mangelen på andre studier av den norske dosenten at ytre validitet er nærmest fraværende. Derfor må man vise generaliseringsvarsomhet.

Analysestrategier

Med over 80 informanter er det grunnlag for å gjøre enklere kvantitative analyser på rent tellbare variabler. Jeg foretok manuelle opptellinger på variablene kjønn, alder, fagområder dosentene jobber innenfor, deres institusjonstilhørighet, deres faglige utgangspunkt, antall år fra oppnådd førstestilling til godkjennelse som dosent. Imidlertid er antallet respondenter i laveste laget for mer avanserte statistiske analyser.

Da spørreskjemaet hadde åpne spørsmål, fordrer det kvalitative analyser som resulterer i konstruksjoner av svarkategorier, f.eks. typer nye oppgaver dosentopprykket medfører, og typer frustrasjoner som de kjenner på i dosentjobben. Oppsummert kan man si at analysene resulterer i beskrivelser av noen kjennetegn. Ingen hypoteser testes eller korrelasjoner beregnes. Men beskrevne funn tolkes og drøftes i lys av opprykkskriterier, historiske momenter, NSD-statistiske funn, og selvsagt også mer ubevisst forfatterens egenerfaringer i rollen.

Etiske overveielser

Informantenes e-postadresser var stort sett offentlig tilgjengelige ved at de sto på arbeidsstedets hjemmesider. Henvendelsen tok høyde for at deltakelsen var frivillig, og at informasjonen i første rekke skulle benyttes til det før nevnte UiA-seminar. I forbindelse med at undersøkelsens resultater publiseres, ble det i juni 2020 i samarbeid med NSD gjort en kollektiv henvendelse til dosentene ved landets universiteter og høgskoler hvor de fikk muligheter til å reservere seg mot at informasjonen i deres svar fra 2016 inngikk i publikasjonen, NSD-prosjektnummer 318531. Henvendelsen resulterte i ingen protester. De svar som kom inn, var tvert imot preget av positivitet og klare uttrykk for at det er allment behov for

kunnskapen studien uttrykker. Det siste underbygges også av spontankommentarer i informantenes svar fra 2016.

Metodediskusjoner

Spørreskjemaet kunne ha vært bedre forberedt før det ble tatt i bruk, f.eks. gjennom pilotutprøving med justeringsinnspill. Likevel må det sies å ha fungert godt når ingen etterspør «glemte temaer», og når mange svarer hurtig, og samtidig utfyllende. Jeg tolker det som at spørsmålene har truffet tematisk og engasjert respondentene.

Undersøkelsen har tydelig den svakheten at vel 47 % unnlater å svare. Ved grundigere innsamling av informasjon fra ansattesider om den enkelte dosent på de høyere læresteders hjemmesider kunne jeg fått kontrollert populasjonens fordeling på noen bakgrunnsvariabler opp mot respondentutvalgets fordeling. Det kunne ha validert mitt utvalgs representativitet. Denne unnlatelsen er følgelig noe som også svekker studiens reliabilitet. Likevel mener jeg ut fra en samlet vurdering at studiens representativitet er innenfor det akseptable, jf. siste avsnitt under overskriften «Datainnsamlingen».

Datakvaliteten kunne vært styrket gjennom å ha supplert spørreskjemaet med dybdeintervjuer med noen dosenter. Hvis disse hadde blitt gjennomført i forkant, kunne dette ha hatt positiv justerende innvirkning på utformingen av anvendte spørsmål, slik at de hadde truffet klarere hva dosentene var engasjert i. Det kunne også vært tilpasset språkbruken deres. Dersom man så hadde intervjuet noen dosenter i etterkant, kunne man ha validert noen av de fortolkninger som presenteres og reflekteres over i funndelen. Da dette ikke er gjort, må funnenes gyldighet hefte med denne svakheten, og derfor ses som foreløpige antydninger mer enn endegyldige svar på studiens delspørsmål.

Resultater og diskusjoner

Forskningsspørsmålene styrer rekkefølgen funnene presenteres i, med et unntak: Først introduseres en oversikt over antall ansatte i de vanligste fagstillingene i høyere utdanning i perioden 2015–2019. I forbindelse med

presentasjonen av hvert funn anføres noen refleksjoner. Avslutningsvis diskuteres tre spørsmål som studien aktualiserer.

Dosenten: norsk akademias minstemannsstilling

Tabell 1 viser hvordan ansatte i de vanligste fagstillingene i norsk akademisk virksomhet fordeler seg.

Tabell 1. Fordeling fagstillinger i norsk akademia i årene 2015–2019. Professor 2 og førsteamanuensis 2 ikke medregnet. (NSD, u.å.b)

Stillingsbenevnelse	2015	2016	2017	2018	2019
	Årsverk	Årsverk	Årsverk	Årsverk	Årsverk
Amanuensis	73,88	59,36	52,32	40,42	30,93
Dosent	150,43	158,88	171	180,14	182,8
Førsteamanuensis	3 797,64	4 019	4 243,5	4 481,64	4 723,18
Førstelektor	932,53	933,94	928,76	963,24	993,05
Høgskoledosent	5,3	5,96	4,2	3,1	4,3
Høgskolelektor	2 569,58	1 991,37	1 991,22	1 295,46	1 296,53
Professor	3 607,3	3 725,18	3 862,88	3 970,17	4 073,98
Professor	28,5	33,2	29	27,9	52,6
Sum	11 165,16	10 926,88	11 282,88	10 962,07	11 357,36

Tabell 1 viser også at kun stillingskategoriene amanuensis og høgskoledosent (de som hadde beholdt denne tittelen da dosentene ved universitetene ble omgjort til professorer i 1985) er mindre enn dosentene i antall. Begge disse har en avtagende trend i femårsperioden, og er trolig i en avviklingsprosess. Selv om man slår sammen antall dosenter og høgskoledosenter, forblir dosentstillingen den klart mest lavfrekvente akademiske fagstillingen.

Antall dosenter øker fra 158 i 2015 til vel 186 i 2019. Dosentenes andel av det totale antall fagstillinger viser en svak vekst fra 1,4 % til 1,65 %. Forhåpentligvis kan denne vekstraten øke, fordi antallet førstelektorer snart bikker tusen. Mange av disse vil ønske videre karriereutvikling, og det vil stimulere høyere læresteder til å tilby nødvendig hjelp til dosentopprykk.

Forholdet mellom de to akademiske toppstillingene, dosent og professor, holder seg rimelig stabilt 1:23. Dette dokumenterer dosentenes

tallmessige underlegenhet. I første rekke skyldes den stopp i rekrutteringen til stillingen i perioden 1985–2006. Mer generelt er den et resultat av en skjev stimulerings- og rekrutteringspolitikk over tid, noe som viser seg gjennom myndighetenes manglende bevilgninger av økonomiske ressurser til dosentskolering. I stedet har kandidater måttet finne frem i ukjent kriterieterreng på egen hånd. Det krever trolig større pågangsmot enn å følge en hyppigere brukt karrierevei til professor.

Dosentenes kjønns- og aldersfordeling

NSD-tallene for 2015 viser en kjønnsfordeling på omlag 60 % menn og 40 % kvinner blant dosentene. I 2019 har kvinneandelen økt til 42 %.

Også mitt respondentutvalg har en høyere andel menn. Med en kvinneandel på 24 av 81 (29,6 %) er kvinneandelen nær 10 % mindre enn i NSD-populasjonen for 2015. Dette året anses som mest nærliggende å sammenligne med, da jeg henvendte meg til mine respondenter omtrent midtveis i 2016. Imidlertid viser en chi-kvadrat-test (en måling av hvorvidt observerte forskjeller mellom informantgrupper er tilfeldige eller ikke) av kjønnsfordelingen i henholdsvis mitt utvalg og NSD-tallene for 2015 ingen signifikant forskjell. Tross prosentvis skjevhet gir dette belegg for å hevde at mitt utvalg er rimelig representativt.

Tabell 2. Dosenter fordelt på kjønn i 2015 og 2019. (NSD, u.å.c)

Stillingsbenevnelse	2015			2019		
	Årsverk	Årsverk kvinner	Årsverk menn	Årsverk	Årsverk kvinner	Årsverk menn
Dosent	149,33	60,65	88,68	179,1	76,5	102,6
Høgskoledosent	5,3	1	4,3	4,1	0	4,1
Sum	154,63	61,65	92,98	183,2	76,5	106,7

På aldersvariabelen er det i mitt informantutvalg en spredning fra underkant av 40 til over 70 år, hvorav det er en kraftig opphopning på aldersspennet 60–69 (N = 45) Med hele 10 over 70 år blir gjennomsnittsalderen for respondentene på 62,2 år, hvorav det er lite forskjell på menn og kvinner. NSD-statistikken beregner gjennomsnittsalderen på dosentene til 61 år for årene 2015 til 2018, altså rimelig likt mitt utvalg.

Tallene viser at den typiske dosenten anno 2016 er en mann i sekstiårene. At ti respondenter er over 70 år tyder på at noen dosenter er sterkt indre motivert for å holde frem med oppgavene stillingen innbefatter, også etter oppnådd pensjonsalder, og at de har vært og er fornøyde med stillingens oppgaveportefølje.

Fra lektor til dosent krever tid

Tross noen individuelle forskjeller viser data gjennomgående at det krever tid å bli dosent. Det betyr at de fleste dosenter får en relativt kort funksjonsperiode frem mot pensjonsalder. Gjennomsnittlig går det nær 22 år på å avansere fra lektor til dosent, hvorav man på etappen fra lektor til førstelektor brukte 11,5 år, mens veien fra førstelektor til dosent krevde i overkant av ti år. Tiltrer man som lektor i høyere utdanning som 30-åring, vil man altså være 52 år når dosentstatusen oppnås.

På praksistunge profesjonsstudier vil mange, grunnet en god del år som ansatte i praksisfeltet, begynne i lektorstilling i akademia lenge etter fylte 30 år. Da mange av respondentene er dosenter i slike profesjonsfag, forklarer dette langt på vei den høye gjennomsnittsalderen i mitt utvalg. En annen årsak til at det krever tid er at akademia i liten grad har lagt til rette for å hjelpe ansatte som vil gå dosentveien. Eide, Glosvik, Haraldseid og Nordkvelle (2017, s. 36) beskriver fraværet av støtte slik: «Langt dei fleste av dei høgskulelektorane som søkjer om førstelektorkvalifisering, gjer det i stor einsemd. Dei beveger seg inn i eit landskap der uvissa er stor, det same er fallhøgda». Sitatet stemmer enda mer for dosentoppsteget, da dosentrettede kurs er en sjelden vare ved høyere utdanningsinstitusjoner.

Dosentenes institusjonelle og faglige tilhørigheter

Når det gjelder dosentenes fordeling på institusjoner, viser NSD-tall en markant endring i dosentenes tilhørighet. I 2015 hadde høgskolene nesten dobbelt så mange dosenter som universitetene (henholdsvis 103 versus 53). I 2019 er det motsatt (59 versus 129). Tabell 3 viser at det skjer et markant hegemoniskifte fra 2017 til 2018. Forklaringen er åpenbar: Et stort

antall høgskoler forsvinner ved at de fusjoneres med eksisterende universiteter, og ved at et nytt universitet (Sørøst-Norge) etableres.

Tabell 3. Dosentene fordelt på henholdsvis universitetene og høgskolene. Bygd på NSD-tall, hentet 14.11.2019. Omfatter kun faste stillinger, og tallene er avrundet til nærmeste hele tall.

Årstall Institusjon	2015	2016	2017	2018	2019
Universiteter	53	77	88	123	129
Høgskoler	102	88	87	61	59
Totalt	155	165	175	184	188

NSD-data fra 2019 viser at Universitetet i Tromsø, med sine 15 dosenter, hadde det klart høyeste antallet dosenter blant de gamle universitetene. Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen hadde henholdsvis fire og ingen dosenter. Tendensen er altså tydelig: Det er høgskolene og de unge universitetene som først og fremst stimulerer sine lektorer til å gå denne karriereveien. De gamle universitetene, Oslo, Bergen, Trondheim og Ås, med Tromsø som unntak, synes å neglisjere dosentløpet. Kan det skyldes professoral motstand, slik en så like etter krigen (Nilsen, 2005)? Henger dette sammen med hva som anses som vitenskapelig kompetanse? Kan det igjen skyldes at høgskolene mer er tuftet på profesjonsfag, som baseres på hybride teoretiske fagkombinasjoner mikset med en tung praksisportefølje, og at universitetene har basis i klassiske fag med ansvar for grunnforskning?

73 av mine respondenter har beskrevet hvilke fag eller fagkombinasjoner som utgjorde starten på deres akademiske karriere. Brorparten av disse (= 41) oppgir klassiske høgskole-/profesjons-utdanninger som inntreden i høyere utdanning. 26 startet ved lærer-/barnehagelærerskoler, og 15 med profesjonsutdanninger som for eksempel barnevern, sosionom, vernepleie, sykepleie og fysioterapi. De øvrige 32 har variert akademisk fagstartsbakgrunn. Humanistiske universitetsfag som cand.philol. og cand. theol. utgjør halvparten med 16, og etterfølges av ingeniør-/arkitektfag med 7, og en gruppe diverse, bl.a. økonomi og jus, med 9. Det er altså en spredning blant dosentene på mange fagbakgrunner. Studien viser også et tydelig fravær av folk med bakgrunn fra realfag, medisin, farmasi, odontologi og veterinærfag. Dette kan tyde på at slike fagmiljøer ikke stimulerer til dosentløpet. Hva dette skyldes kan ikke min studie besvare.

Man finner altså at mange med basis i pedagogiske fag (lærere/førskolelærere) blir dosenter (N = 31). Data sier ikke noe om hvorfor det er slik. Spekulativt kan man spørre om dette fagmiljøet finner dosenten særskilt kvalifisert til å lede pedagogiske utviklingsprosjekter? Innenfor dette faget baserer mye FoU-arbeid seg på hermeneutiske vitenskapsteoretiske tilnærminger. Det samme gjelder for mange av de andre fagene som har et betydelig antall dosenter: f.eks. oppgir 24 at de er dosenter innen kunst-/kulturfag, helse-/sosialfag, eller religion/livssyn og etikk. Hvis resonnementet stemmer, betyr det at 55 (31 + 24) dosenter kan like best og være mest fortrolig med det hermeneutiske vitenskapssyn, både i sin forskning og undervisning. Rent hypotetisk kan man da spørre om det er fagenes hermeneutiske image som gjør at dosenter vokser frem i disse akademiske miljøene? Eller er det ganske enkelt slik at «krake søker make»? Får man først noen dosenter, skaper de en kultur og rolleidentitet som kan gjøre det enklere å rekruttere nye dosenter. De to hypotesene kan også samvirke.

Medfører dosentstillingen nye oppgaver?

Kombinasjonen av dataene fra NSD og fagbeskrivelsene fra e-postundersøkelsen gir et bilde av hvem som befinner seg i dosentstillinger i norsk akademia. Men hvordan opplever de stillingen? Et av spørsmålene jeg ønsket å undersøke var hvorvidt det å få opprykk til dosent også medfører nye oppgaver. Her er respondentutvalget delt i svaret: 35 mener ja, 34 nei. 12 er så nye i stillingen at de ikke har avklart det med institusjonsledelsen. Tallene dokumenterer at mange høyere læresteder ikke har utarbeidet retningslinjer for hva man skal bruke dosenter til.

På spørsmål om arbeidsgivende institusjon tildelte dosentene nye eller andre arbeidsoppgaver, tyder respondentenes svar på at dette bare i noen grad var tilfelle. En del respondenter uttrykte at dosentopprykket medførte nærmest ingen endring i oppgaver og ansvar. I den grad disse opplevde å få nye oppgaver, skjedde det enten på initiativ fra andre utdanningsinstitusjoner, eller fra dem selv. Eksempler på det første er kall til toerstilling og sakkyndig utvalgsarbeid; og på det siste er veiledning på masteroppgaver.

De som opplever ledelsesinitiert endring i arbeidsoppgaver, nevner både gjøremål og ressurser knyttet til forskning, undervisning og fagadministrasjon. Flest forteller om oppdrag innenfor undervisning, eksempelvis å lede og jobbe innenfor masterprogrammer, utvikle, planlegge, etablere og implementere nye emner og utdanninger, samt veilede kolleger som søker opprykk til førstelektor/dosent, pluss nytilsatte. Deretter følger fagadministrative gjøremål som å lede seksjoner, senter og prosjekter; å sitte i utvalg/kommisjoner/forskerpanel; og å påta seg FoU-ledelse. Færrest viser til rene forskningsoppgaver. Noen oppgir at de har fått økt/fast FoU-tid, blitt bedt om å bidra med søknadsskriving, skrive om bestemte temaer samt veilede kolleger i skriving og publisering.

At institusjonsledelsene oftest engasjerer dosentene til å påta seg nye oppgaver av pedagogisk art, kan tyde på at de forestiller seg at dosenters ekstraordinære kompetanse ligger innenfor dette feltet. Men det kan også være en naturlig følge av at det er mange dosenter i pedagogikk. Data sier lite om hvilke nye oppgaver dosentene selv har valgt å ta på seg. Noen utsagn peker i retning av at de ønsker samme oppgaveportefølje som professorene. Oppsummert tegner data et sprikende bilde både av hvorvidt dosentene får nye oppgaver ved opprykket, og hva slags oppgaver de eventuelt får.

Hva frustrerer dosenter?

Respondentene ble ikke stilt dette spørsmålet, men en god del av dem uttrykte uoppfordret at de opplevde stillingen frustrerende. Kjernen i frustrasjonen beskrives slik:

- *Ingen vet hva en dosent er. Det er fullstendig tåkelagt.*
- *Opplever nok at vi er en usynlig gruppe; annenrangs professorer.*

Sitatene knytter frustrasjonen til at andre ikke kan tilskrive stillingen sakssvarende identitet. Disse «andre» omfatter ikke bare lederne, men også kolleger og studenter. I forrige avsnitt så vi at dosentene selv ikke har skikkelig grep om hva som kjennetegner deres stilling. Dette kan bunne i mange forhold. For det første eksisterer det ikke noen egen utdannelsesvei

til dosentstillingen. Fraværet av en «dosentskole» er et særtrekk ved denne akademiske fagstillingen. Det innebærer at dosentene ikke opplever et opplæringsfellesskap som inngår i mange andre stillinger/titler, og dermed effekten av dette fellesskapets identitetsdannende kraft. Som en følge av dette fins det for det andre heller ikke noen egen fagforening for dosenter. Fagforeninger bidrar til identitetsbevissthet og statusårvåkenhet. For det tredje kan høy alder ved dosentoppnåelsen bidra negativt til identitetsdannelsen, ved at man har med seg andre rolleidentiteter som er grundig innarbeidet over år, og som må avlæres. Det krever energi, som eldre arbeidstakere kan ha mindre av enn yngre. For det fjerde har departement og institusjonsledelse ikke utarbeidet noen stillingsinstruks, men foreløpig nøyd seg med å angi hva som skal til for å bli dosent. Sitatuttrykkene «ingen vet», «fullstendig tåkelagt» og «usynlig gruppe» blir lett forståelig i lys av disse momentene.

Sitatene kan også tolkes som uttrykk for at dosentene tviler på om de, metaforisk sagt, klarer å lette tåken på egen hånd. Mange opplever en frustrerende ensomhet i dosentrollen på sin institusjon og sin underavdeling. Sånn sett kan ordbruken tolkes som en bønn om hjelp fra både myndigheter og institusjonsledelser til å klarere stillingens rolleidentitet og profilere dens status.

Andre utsagn signaliserer at dosentene føler på mye frustrasjon grunnet i opplevd forskjellsbehandling vis-a-vis professorene:

- *En vesentlig forskjell er tildelt forskningstid, og at du må kjempe for den.*
- *Tross formell likestilling blir ikke dosenter brukt i vurderingskommisjoner, og i liten grad i forskningsorganer.*
- *Dosent og professor skal lønnes likt. Her taper dosenten. Du glemmes i lønnsforhandlingene.*
- *Ved studieårsåpning har en dekan-/professortunge prosesjoner, ingen dosent inviteres.*

Utsagnene uttrykker at dosentene opplever taperstatus både når det gjelder arbeidsbetingelser (forskningstid, lønn), tildelte oppgaver og symboloppdrag. Både det at flere respondenter spontant beskriver opplevd

diskriminering, og at dosenter jeg møter mer uformelt i andre sammenhenger peker på det samme, tyder på at det forskjellsbehandling ikke er uvanlig.

Noen grunnleggende diskusjonsspørsmål

Studien viser at dosentene er fåtallige, alderstegne og skjevt fordelt på fag- og institusjoner. Disse funnene aktualiserer flere grunnleggende diskusjonsspørsmål knyttet til dosentstillingens væren og kår. Noen slike spørsmål er: Bør karriereveien til dosent avvikles? Hvis ja, hvordan tilrettelegge for det? Hvis nei, hvordan tilrettelegge for nyrekruttering? Hva slags type stimulering er det behov for? Hvordan markedsføre behovet for dosenter? Hvordan tydeliggjøre skillelinjene mellom professorers og dosenters oppgaveansvar? Hvordan skape synergier mellom de to stillingene? Hvordan redusere dosentenes opplevelser av frustrasjon?

Spørsmålene henger sammen. Noen av dem berøres også andre steder i antologien, og særlig i avslutningsdelen. Derfor velger jeg her å diskutere nærmere to spørsmål. Jeg starter med spørsmålet om avvikling av dosentstillingen. Siden respondentene frustreres av uklare forventninger både til roller og arbeidsoppgaver belyses også spørsmålet om hvordan tydeliggjøre skillelinjene mellom professor- og dosentstillingene.

Bør dosentveien avvikles?

Dosentstillingens markert lave antall blant de akademiske stillinger vitner om at den er mindre attraktiv som karrierevei. Den kan også tilskrives en porsjon av særhet, da den i høy grad hviler på en norsksnekret opprykksordning, som man i mange andre land ikke forstår begrunnelsene for. Historisk har den hatt en omskiftende tilværelse. En periode var den avviklet, og i 2018 ble den foreslått erstattet med en ny tittel (Underdalsutvalget, 2018). Dessuten har den til tider blitt møtt med massiv motstand, særlig fra noen professorer (se kapittel 2).

Argumentasjonen for avvikling kan oppleves som solid. Det er derfor rimelig å spørre seg som om studien innehar funn som kan tolkes støttende for avviklingstanken. Jeg har heftet meg ved fire forhold. For det første viser studien at det å bli dosent krever tid, drøye 20 år etter

lektorstatus. I lys av dagens politiske fokus på effektivitet synes dette å være uhensiktsmessig lang tid, og fortoner seg som lite samfunnsøkonomisk lønnsomt. Det medfører også, som studien viser, at dosentstatusen oppnås når man er forholdsvis tilårskommen, og dermed har kort virketid igjen i arbeidslivet. Som 60-åring kan man dessuten ofte ansees å ha en nedadgående produktivitetskurve, og derfor ikke attraktiv å investere i. For det tredje kan den frustrasjon en del respondenter rapporterer tolkes som et signal om å avvikle stillingen, for frustrerte medarbeidere er sjeldent særlig produktive. For det fjerde er det flere røster som støtter Underdalsutvalgets avviklingstanke (Larsen, 2018).

Hva er så argumentene mot å avvikle stillingen? For det første viser statistikk fra de siste årene at antallet dosenter stiger jevnt. Dette borger for at antallet innen få år vil være betydelig høyere. Ikke minst fins det et solid rekrutteringspotensial i de nær tusen førstelektorer man har i dag. Mange av disse er oppmerksomme på dosentveien som karrieremulighet, og noen opplever støttende stimulering til å bli dosenter ved at institusjonen legger forholdene til rette for fasilitering av opprykksarbeidet.

For det andre uttrykker en del respondenter tilfredshet med nye oppgaver de har fått som dosenter. Dette tolker jeg som et uttrykk for trivsel i stillingen, og dessuten et signal om at akademia som arbeidsgiver har oppgaver som passer deres kompetanse og derfor trenger stillingens kvalifikasjoner. Blant annet er det behov for å videreutvikle den praksisnære kunnskapen, som ifølge Schön (1987) ikke blir ivaretatt tilfredsstillende av akademia. I denne bokens fjerde kapittel argumenterer Anders Lindseth for at dette er et naturlig ansvarsområde for dosentene. Det at mange av respondentene er dosenter i profesjonsfag med vesentlige innslag av praksisstudier kan tilsi at de er rimelig kvalifiserte for denne oppgaven.

For det tredje så vi i kapittel 2 at dosentstillingens er seiglivet, med en over 120 år lang historie. Dette kan tolkes som akademia har hatt og vil fortsatt ha behov for stillingen – tross delte meninger om dens berettigelse, uklarhet vedrørende oppgaveportefølje og en tidvis konfliktfylt tilværelse.

Hvordan tydeliggjøre skillelinjene mellom professor- og dosentstillingene?

Flere av respondentene uttrykker at de er frustrerte over forskjellsbehandling mellom professorer og dosenter. Noen klager også over at de blir holdt borte fra professorale arbeidsoppgaver. Slike revirpregede frustrasjoner kan enten ignoreres, eller tas tak i. Sistnevnte er nok det beste, og flere respondenter sier seg enig i det. Imidlertid peker ingen konkret på hvordan en slik grenseoppgang bør gjennomføres. Derfor vil jeg på generelt grunnlag antyde hvordan man kan få til konstruktive prosesser: (a) Grensetvister løses best ved at alle involverte parter møter frem og sier sitt. Derfor bør klargjøringsprosessen involvere både et knippe dosenter og professorer «på golvet», ledere ved de akademiske institusjoner, myndighetspersoner som utdanningsbyråkrater og -politikere, samt fagforeningsledere. (b) Utredningsarbeidet bør gis nok tid, slik at utvalget kan arbeide seriøst og grundig med alle grensesettingsrelevante frustrasjoner som både dosenter og professorer føler på. Da kan det være et håp at motsetningene forvitrer, og etter hvert endres til gjensidig avhengighet og konstruktivt støttende samarbeid med synergieffekter for begge stillingsgruppene. (c) Når resultatet foreligger åpner man for høringer, før (d) tydeliggjorte stillingsbeskrivelser vedtas.

Konklusjoner, begrensninger og implikasjoner

Studien viser at dosentstillingen er tallmessig liten innenfor norsk akademia, og at stillingen har disse kjennetegnene: Den norske dosenten har en gjennomsnittsalder på over 60 år, jobber vanligvis innenfor profesjonsutdanninger knyttet til pedagogikk og helse-/sosialfag og har brukt over 20 år på karriereveien fra lektor via førstelektor til dosent. Kjønnsfordelingen er rimelig jevn. Videre uttrykker respondentene at rollen lider under manglende definert jobbinstruks og oppgavebeskrivelse, noe som frustrerer både dosentene selv og trolig også arbeidsgiverrepresentantene og lederne i akademia.

Studien har klare begrensninger. Noen er av metodisk art, jf. spørreskjemaets kvalitet, ugunstig utsendelsestidspunkt, manglende purringer

og formidlet hensikt med studien. Andre begrensninger er koblet til spørreskjemaets mangler. Spørsmål som ikke ble stilt inkluderer for eksempel: Hvordan trives du i dosentrollen? Hva motiverte deg til å bli dosent? Hva slags hjelp fikk du for å kvalifisere deg til stillingen? Hvilke arbeidsoppgaver utfører du? Hva drøfter du med arbeidsgiver i medarbeidersamtalene? Hvilke vyer har du for stillingen? Slike spørsmål kunne også egne seg i en intervjustudie, hvor de da kunne blitt tilpasset intervjuer med arbeidsgiverne. Gjennom å forbedre og utvide spørreskjemaet, foreta dybdeintervjuer og koble inn administrative ledere, ville man helt klart kunne beskrive flere og sikrere kjennetegn på den norske dosenten anno 2020.

Referanser

Eide, E., Glosvik, Ø., Haraldseid, G. & Nordkvelle, Y. (2017). Den gløymde karrierevegen. *Forskerforum, 49*(8), 36.

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129

NSD. (u.å.a). *Statistikk*. Hentet fra https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_ansatte.action;jsessionid=PUXbhrj7Vr8Y3z86jtnLEKhC.undefined

NSD. (u.å.b). *Årsverk tilsatte.* Hentet fra https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=137&visKode=false&admdebug=false&columns=arstall&index=1&formel=329&hier=st_kode!9!instkode!9!fakkode!9!ufakkode&sti=&param=arstall%3D2019!8!2018!8!2017!8!2016!8!2015!9!insttype%3D11!8!12!8!02!8!62!8!83!8!82!9!stillingstype%3D1!9!st_kode%3D1010!8!1532!8!1011!8!1198!8!1012!8!1008!8!1013!8!1404!9!dep_id%3D1

NSD. (u.å.c). *Årsverk tilsatte.* Hentet fra https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=137&visKode=false&admdebug=false&columns=arstall&index=1&formel=329!8!330!8!403&hier=st_kode!9!instkode!9!fakkode!9!ufakkode&sti=&param=stillingstype%3D1!9!arstall%3D2019!8!2015!9!dep_id%3D1!9!ansettelse%3DF!9!st_kode%3D1532!8!1012

Nilsen, Y. (2005). *En sterk stilling? Norsk forskerforbunds historie 1955–2005*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Underdalsutvalget. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/718a967d80c74517a38f6dba7e61e524/2018-05-08-utvalgsrapport.pdf

KAPITTEL 4

Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse

Anders Lindseth
Nord universitet

Abstract: Prior to the modern era, research was practice-based and reflective. In our time, practice-based and reflective research have regained relevance. The main reason for this is the fact that skilled practitioners may easily fall into habits that make their practice ineffective or problematic in other ways. It is therefore important that practitioners develop the necessary competence to actively reflect on their practical knowledge. What kinds of knowledge do they heedlessly put into action? Answering this question may lead to better practice, and it may also be the starting point for reflective practice research. In this chapter, such research is illustrated, and its nature is described.

Keywords: practical knowledge, research on practice, reflections on research on practice, practitioners of professions

Introduksjon

Ved norske universiteter har vi i dag to karriereløp: en vei mot professor og en vei mot dosent. Det er vanlig å mene at veien mot dosent ikke handler om forskning, men om undervisning og fagutvikling, i motsetning til veien fra ph.d. til professor, der nettopp forskning legges til grunn for avansementet. Men dette stemmer ikke. Riktig nok trenger man ikke

Sitering av denne artikkelen: Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 4, s. 75–101). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch4

ph.d. for å bli dosent (noe som faktisk ikke er helt nødvendig for å bli professor heller, hvis forskerkompetanse kan dokumenteres på annen måte). Det er også riktig at veien mot dosent legger vekt på undervisning og fagutvikling, men det er ikke riktig at veien mot dosent utelukker forskning. Dosentløpet gir faktisk rom for en type forskning – vi kan kalle den refleksiv praksisnær forskning – som har vært avgjørende for akademisk utvikling helt siden Platon grunnla sitt Akademi ca. 387 f.Kr. i Athen, og som fortsatt var bestemmende da de første av våre dagers universiteter så dagens lys rundt år 1200. Selv om synet på forskning har endret seg i moderne tid, særlig fra 1800-tallet frem til i dag, er impulsene fra antikken fortsatt av grunnleggende betydning. Slik situasjonen i akademia er blitt, vil dosentløpet kunne ivareta disse impulsene på en måte som ikke bare frembringer spennende forskningsresultater, men som også kan bidra til å fornye og styrke den forskning som i dag er blitt rådende.

Det finnes altså en tradisjonsrik type forskning som man enklere og mer naturlig kan vie seg til på veien mot dosent enn på veien mot professor. Det skal denne artikkelen handle om. Som en innledning kan vi si at det dreier seg om en praksisnær forskning som er refleksiv i den forstand at den utgår fra praktikerens erfaring av egen virksomhet og egen praktisk kunnskap – og som sikter mot en forbedring av kunnskapen og virksomheten. Den finner sted innenfor rammen av prosjekter som forskeren – som gjerne selv er praktiker – kan gjennomføre alene eller i samarbeid med andre. Ambisjonen med forskningen kan være beskjeden eller ganske stor, alt fra å skrive en artikkel med relevans for praksis, til å arbeide frem en doktoravhandling eller gjennomføre et forskningsprosjekt som i større grad vil kunne bidra til forbedring av praktisk kunnskap og utvikling av praksis. Vi skal se nærmere på hva dette vil si.

Refleksiv praksisnær forskning

Forskning kan gjennomføres for å skaffe til veie ny kunnskap om fenomeners struktur, funksjon og mening, uten sikte på anvendelse eller bruk. Men forskning kan også ha praktiske formål. Da er den kanskje bestilt og finansiert av virksomheter som håper å kunne nyttiggjøre seg de resultater som forskningen frembringer. Forskerne kan ha sin bakgrunn i

naturvitenskaper som fysikk, kjemi og biologi, og være opptatt av teknologisk anvendelse av den naturvitenskapelige kunnskapen. Eller de har sin bakgrunn i medisin, i sykepleievitenskap eller annen helsevitenskap, i samfunnsvitenskaper som sosiologi, statsvitenskap eller antropologi, i politivitenskap, psykologi, pedagogikk, økonomi eller humaniora og forsøker å finne ut hvordan en praktisk virksomhet eller livssammenheng kan belyses, forklares og bestemmes ut fra den vitenskapelige kunnskapen de har med seg i bagasjen. Den kunnskap som utvikles, skal være anvendelig, men det er ikke alltid så enkelt for praktikerne å forstå hvordan de skal omsette den. Avstanden mellom teori og praksis kan være påtagelig og det blir en krevende oppgave for praktikerne å integrere den vitenskapelige kunnskapen i egen erfaringsbasert kunnskap og praksis. På bakgrunn av et ønske om å gjøre avstanden mellom teori og praksis mindre, har vi de senere år sett en utvikling mot *praksisnær forskning*. Slik forskning skal bestemmes av kunnskapsbehov som melder seg i praktiske virksomheter, på legekontorene, i klinikkene, i sykepleien, i klasserommet, i barnehagen, i sosialt arbeid og så videre. I medisinens verden kalles den *klinisk* og i andre sammenhenger nettopp *praksisnær*, og det betraktes gjerne som ønskelig at praktikerne selv – som merker «hvor skoen trykker» – prosjekterer og gjennomfører slik forskning.

Naturlig nok vil en praktisk rettet forskning legge vekt på det kunnskapsgrunnlaget som forskningen bygger på. Men dette grunnlaget kan være av to slag. Det kan være *teoretisk kunnskap* i form av vitenskapelige teorier og forklaringer. Og det kan være en *praktisk kunnskap* som kommer til uttrykk i handling – i virksomheter og praksis.

Praksisnær forskning med utgangspunkt i teoretisk kunnskap er *anvendt* forskning, da kunnskapsgrunnlaget er gitt og kommer til anvendelse nærmest som et redskap for frembringelse av ny kunnskap – en kunnskap som igjen skal kunne anvendes på en formålsrettet måte i praktiske sammenhenger. Den nye kunnskapen er under stadig utvikling, men som regel rokker den ikke ved det teoretiske kunnskapsgrunnlaget på noen avgjørende måte. Med et uttrykk fra vitenskapsfilosofen Thomas Kuhn (1922–1996) kan vi si at anvendt praksisnær forskning er *normalvitenskap*; en forskning som utgår fra et rådende paradigme uten å true det. Den leder neppe til vitenskapelige revolusjoner.

Men det er altså også mulig å gjennomføre en form for praksisnær forskning som ikke tar et bestemt teoretisk kunnskapsgrunnlag for gitt som forskningens forutsetning, men som utgår fra en refleksjon over praktisk kunnskap – med den direkte målsetting å forbedre denne kunnskapen og dermed utvikle praksis. Slik forskning kan vi kalle «refleksiv praksisnær forskning» – eller kortere: *refleksiv praksisforskning*. Selv om den er praktisk rettet, er den på ingen måte ateoretisk, da teoretiske forutsetninger vil utgjøre en vesentlig del av den kunnskapen som kommer til uttrykk i praksis, og dermed må også disse forutsetninger bli gjenstand for refleksjon.

Vi skal se litt nærmere på den refleksive praksisforskningens egenart og muligheter – og særlig dens muligheter som en egnet forskning på veien mot dosent. Vi skal tydeliggjøre det kunnskapssyn som ligger implisitt i forskningen, vi skal kaste et blikk på dens forhistorie, på den virkelighetsoppfatning den synes å forutsette, og vi skal gå inn på dens fremgangsmåte og gjennomførbarhet. Uttrykt i filosofisk terminologi skal vi altså si noe om den refleksive praksisforskningens epistemologi, historikk, ontologi og metodologi. Men før vi gjør det, vil vi se på et eksempel.

Hvordan utforske ensomhet? Noen eksempler

Mange mennesker lever alene. Og som mennesker vil vi i ulike livssammenhenger måtte stå alene. Å leve eller være alene kan vi betrakte som et fenomen vi kan ha ulike grunner til å undersøke vitenskapelig. Det vanligste vil være at vi legger teoretiske kunnskaper til grunn for slike undersøkelser, og dermed gjennomfører noen slags anvendt forskning. Men vi kan også ta utgangspunkt i vår livserfaring og praktiske kunnskap og gjennomføre en refleksiv praksisforskning – som vi noen ganger også kan kalle fenomenologisk eller hermeneutisk. Vi skal se litt nærmere på disse mulighetene.

Vi kan ønske å finne ut hvilke helseproblemer som er forbundet med at eldre mennesker lever alene i en kommune. Da trenger vi å gjennomføre et helsevitenskapelig prosjekt som baserer seg på teorier om aldring, helse og sykdom, og som tar sikte på å kartlegge fenomenets utbredelse og karakter. Vi trenger å samle inn relevante data – og især vil vi ønske å

få frem noen mål på problemene knyttet til ensomhet blant eldre i kommunen, slik at politiske, økonomiske og helsemessige tiltak kan planlegges og gjennomføres. Eller vi kan ønske å kartlegge de psykiske reaksjoner vi som mennesker kan ha på ensomhet. Vi kan sette pris på ensomheten eller vi kan lide under den. Da blir det naturlig å gjennomføre en psykologisk undersøkelse. Et tredje eksempel på anvendt forskning kan være at vi ønsker å finne ut hvilke sosiale former et liv som leves alene kan få i ulike kulturer. I ett samfunn lever mange mennesker alene, i et annet samfunn er det knapt nok mulig å leve alene. Vil vi forstå de sosiale mønstre som kommer til uttrykk i organiseringen av livet, trenger vi å gjennomføre et samfunnsvitenskapelig prosjekt.

Men vi kan også ønske å forstå bedre hva det betyr, hva det innebærer, ikke bare å leve alene, men overhodet å være alene i ulike aktiviteter og livssammenhenger. Da er vi ikke ute etter å kartlegge helseproblemer, psykiske reaksjoner eller sosiale mønstre, men vi ønsker å forstå en erfaring vi som mennesker ikke kommer utenom. Det kunnskapsgrunnlaget vi da må bygge på, blir et annet enn i de tre første eksemplene. Vi kan ikke bare utgå fra en eller flere teorier som vi velger å legge til grunn for en undersøkelse, selv om teoriene har relevans; vi må forstå fenomenet ensomhet (eller «alene-væren») ut fra vår livserfaring. Vi ønsker å forstå hva det innebærer å være alene på grunnlag av vår delaktighet i livet. Men betyr ikke det, vil sikkert noen innvende, at vi ikke har tenkt så nøye over hvilke teorier vi forutsetter? Vi kan vel ikke ha en teorifri erfaring? Nei, det er utvilsomt riktig. Men poenget er ikke at vi skal ha en erfaring hevet over teori, men at vi ikke har fastlagt et teorigrunnlag. Dermed kan vi spørre oss selv hvilke teoretiske perspektiver vi kanskje ureflektert forutsetter i vår livserfaring, eller som vi med fordel vil kunne forutsette for å forstå erfaringen bedre. Det er ikke et på forhånd bestemt perspektiv som får det siste ord, men en undrende erfaring av hva det vel kan være som stemmer eller ikke stemmer når teoretiske perspektiver av reflektert eller ureflektert art brytes mot hverandre, og mot praktiske betingelser som vi konfronteres med i relasjoner, situasjoner, systemer og virksomheter, der vi skal være på høyde med noe som kreves av oss som individer og aktører. Men er ikke en slik spørrende, undrende og søkende holdning til livserfaring snarere en oppgave

for filosofi, litteratur og kunst, og ikke en oppgave for forskning? I all korthet kan vi svare at god filosofi, litteratur og kunst utvilsomt kan bidra til viktig innsikt i livets sammenhenger, men like fullt kan vi ha gode grunner til å undersøke den praktiske kunnskapen som kommer til uttrykk i konkrete virksomheter. Hvis det er viktig i virksomheten å være og handle alene, hva betyr så dette, hva innebærer det, hva står på spill i denne ensomheten, hvilken oppgave stiller den oss overfor? Vi kan undersøke ensomhetens dypere mening og forstå vår forskning som fenomenologisk (dvs. en forskning som vil bestemme fenomeners vesentlige mening), vi kan analysere fortellinger om å være alene og forstå forskningen som hermeneutisk (dvs. en teksttolkende forskning), og vi kan sette ord på egen erfaring av å stå alene i møte med oppgaver i livet og forstå forskningen nettopp som refleksiv praksisforskning. Når vi står alene, er vi da selvstendige, eller er vi forlatte og fortapte? Og når vi ikke står alene, handler og lever vi da i dialog med andre i et meningsfullt og givende fellesskap – eller har vi kanskje bare tilsynelatende delaktighet i en kommunikativ sammenheng, mens vi i virkeligheten er blitt fratatt vårt eget initiativ av en organisasjon som nærmest gjør oss til tannhjul i et maskineri? Det blir viktig å ta utgangspunkt i egen levd erfaring og arbeide med å sette ord på den, før vi kan svinge oss opp på et teoretisk nivå. Dette er en fruktbar form for forskning som kan gjennomføres som refleksjon over situasjoner forskeren befinner seg i. Når den kan være krevende, er det fordi forskeren må gå i seg selv. Hun eller han kan ikke stille seg utenfor den undersøkte sammenhengen og betrakte den med et distansert «teoretisk» blikk.

Refleksiv praksisforskning kan rette seg mot andre personers erfaringer; da blir det en utfordring å få dem i tale, slik at de begynner å reflektere og undre seg over egen opplevelse og forståelse. Men forskningen kan også med fordel utgå fra egne erfaringer av – og fortellinger om – å være utfordret i virksomheter og livssammenhenger. Til slutt i denne artikkelen skal vi eksplisitt ta opp hvorfor det er ønskelig i refleksiv praksisforskning å utgå fra egne fortellinger som empirisk materiale, mens det er problematisk og mange ganger forkastelig i mer «mainstream» empirisk forskning å bygge på data vi henter fra oss selv.

Praktisk kunnskap

Vi har allerede sagt at refleksiv praksisforskning utgår fra praktisk kunnskap med det formål å forbedre denne kunnskapen. Slik forskning er ikke ateoretisk. Den kan ha beskjedne teoretiske ambisjoner, men den kan også ha betydelige ambisjoner om å utvikle teori. Vi skal se nærmere på dette, men først: Hva menes med praktisk kunnskap?

Spørsmålet trenger seg på, for vi har to ulike kunnskapsbegreper innenfor vår historie, et klassisk og et moderne. Det klassiske kunnskapsbegrepet forstår kunnskap som dygd – som en dugelighet som viser seg i ulike livssammenhenger. Duger vi ikke – i vår teoretiske innsikt, i vårt praktiske skjønn i samhandling med andre, i vår håndverksmessige ferdighet eller i emosjonelt utfordrende livssituasjoner som krever klokskap – kan vi heller ikke si at vi har kunnskap. (Dette syn finner vi utviklet hos Aristoteles; se Lindseth, 2014, s. 51f.) Det klassiske kunnskapsbegrepet er et begrep om personlig integrert kunnskap, en kroppslig forankret og situasjonsadekvat kunnskap. Slik kunnskap kan vi nok lese om i bøker, men den finnes ikke i bøkene. En tekst kan i høyden påminne leseren om denne kunnskapen, eller kanskje vekke den fra en slummertilstand. Teksten kan ikke frembringe kunnskapen i leseren, hvis den ikke allerede er forankret i vedkommende. Dette kunnskapssynet står i motsetning til det moderne begrep om kunnskap som sann og velbegrunnet oppfatning eller påstand, proposisjon. Denne forståelse av kunnskap finner vi formulert allerede i Platons dialog *Theaitetos* (Platon, 2004), men den slår igjennom først i nytiden. Slik proposisjonal kunnskap kan vi selvsagt finne i bøker; de kan jo være fulle av presumptivt holdbare og vitenskapelig begrunnede påstander, meninger, forklaringer, hypoteser og teorier.

Ved Senter for praktisk kunnskap, Nord universitet, og ved Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola, forstås praktisk kunnskap som den kunnskap som viser seg i handling. Det er altså en kunnskap som manifesterer seg i en praksis eller virksomhet – og i livets ulike sammenhenger. Denne kunnskapen kan være uttalt, eksplisitt – eller den kan være uuttalt, taus, implisitt. Og den er ikke alltid sann, god eller riktig, slik det moderne kunnskapsbegrepet (om kunnskap som sann og

velbegrunnet oppfatning) kan forlede oss til å tro. Mange ganger vil vi måtte erkjenne at den kunnskapen som viser seg i handling, er mangelfull. Derfor er det et poeng å undersøke den nærmere og forbedre den. Det begrep om praktisk kunnskap som dermed forutsettes, har likheter med det klassiske kunnskapsbegrepet, samtidig som det tar opp i seg det moderne kunnskapsbegrepet. Den praktiske kunnskapen er noe vi stiller opp med i handling som levende personer, men den er ikke utelukkende en karakterforankret dygd (slik Aristoteles forstår kunnskapen). Noe av det vi nødvendigvis også må stille opp med i en moderne verden, er vårt kjennskap til vitenskapelige teorier. Den praktiske kunnskapen er sammensatt. Den trer frem idet vi forholder oss til de utfordringer vi møter i livet, i situasjoner og virksomheter. Vi kan forstå den som en evne til å respondere på disse utfordringer – en evne til hele tiden å vite hvordan vi skal ta neste skritt på den veien vi befinner oss. Derfor kaller jeg praktisk kunnskap en *svarevne* (Lindseth, 2014, s. 54). Men det betyr ikke at vi er sikre i vår sak, eller at vi alltid har et svar på rede hånd. Noen ganger er den adekvate respons å forholde seg spørrende, undrende og avventende, før vi eventuelt igjen går til aksjon. Slik undring er vesentlig for svarevnen, for her kan vi ha kontakt med noe påfallende, noe vi ennå ikke har fått tak på, noe vi ennå ikke har forstått. Det er når den praktiske kunnskapen nettopp blir påfallende, at vi får en grunn til å ta den på alvor og undersøke den nærmere. Når neste skritt vi tar er selvfølgelig og ikke fører til noe uventet eller ubekvemt, tenker vi ikke så nøye over det som foregår. Da har vi ingen grunn til å sette spørsmålstegn ved vår praktiske kunnskap. Ja, vi har ikke en gang noen påtrengende grunn til å tematisere den. Men forventer vi at noe skal inntreffe som en selvfølgelig konsekvens av det vi gjør, og så skjer det noe annet, noe uforklarlig og kanskje urovekkende, da har vi grunn til å se nærmere på den praktiske kunnskapen. Denne erfaring av at veien vi går – i livet eller i en virksomhet – ikke fører dit vi ønsker, kalte de gamle grekerne *krisis*. I krisen merker vi at det kan gå galt på livets vei, men samtidig kan vi lære av krisen og slå inn på en bedre vei. Dermed kan vi bli bedre til å skjelne (gresk: *krinein*) mellom sant og falskt, godt og ondt, vakkert og stygt – og slik bli klokere. For de gamle grekere lå det i dagen at *kritisk* tenkning handlet om å forbedre skjelneevnen på grunnlag av kriseerfaringer. I

dag lever vi i en tid som helst vil unngå kriser, og det er forståelig at vi vil eliminere farlige situasjoner i en høyteknologisk verden. Men er vi ikke åpne for små og store livskriser, lærer vi ikke av erfaring og utvikler ikke vår praktiske kunnskap. I en virksomhet er det uunngåelig at kriser oppstår – små krisesituasjoner rett som det er og en større krise innimellom. Kanskje snakker vi ikke om kriser, fordi vi synes det høres for alvorlig eller dramatisk ut. Men det handler ganske enkelt om at vi erfarer noe som ikke stemmer. Vi tenker gjerne at vi er fortrolige med virksomheten, at vi kjenner den, men så omsetter vi denne fortrolighet i handling og så stemmer ikke situasjonen etter handlingen med det vi forventet. Dette er en erfaring av uoverensstemmelse, av diskrepans. En kriseerfaring er altså en *diskrepanserfaring* (Lindseth, 2014, s. 57; 2017b, s. 247). Det er, kan vi si, en erfaring av at det indre ikke stemmer med det ytre. Vi rystes i vår fortrolighet med verden når vi helst vil tro at vi omsetter denne fortrolighet i handling. Vi opplever altså en diskrepans mellom fortrolighet og fortrolighetens artikulasjon. Kort sagt: Det blir ikke som forventet. Og dermed må vi spørre oss selv: Hva kan det være som ikke stemmer?

Vi har fremhevet at den refleksive praksisforskningens kunnskapsgrunnlag ikke er en (eller flere) teori(er), men praktisk kunnskap. Da blir nettopp diskrepanserfaringen det naturlige utgangspunkt. Svarevnen, evnen til hele tiden å vite (eksplisitt eller taust) hvordan vi skal ta neste skritt på livets vei, i relasjoner, situasjoner og virksomheter, oppleves ikke lenger som pålitelig – og det blir påtrengende å undersøke nærmere hva den bestemmes av. Som allerede understreket er den praktiske kunnskapen sammensatt; når vi responderer på de utfordringer vi møter, er det ut fra flere forhold. Det kan være en karakterforankret dugelighet som kommer til uttrykk, eller som svikter oss, og dermed viser seg å snarere være en udugelighet. Vi kan ha tilegnet oss noen vaner som kan vise seg å være uvaner. Vi kan handle i overensstemmelse med en moral som noen ganger kan gli over i unnfallenhet og andre ganger bli for streng, moralistisk og fanatisk. Det kan være vårt kjennskap til en vitenskapelig teori som gir orientering i en praktisk situasjon, men så viser det seg at dette kjennskapet fører galt av sted, enten fordi vi ikke har forstått teorien godt nok, eller fordi vi forsøker å anvende den der det ikke passer, eller kanskje teorien i seg selv er mangelfull.

Empirisk-vitenskapelige teorier er jo aldri perfekte eller fullkomne. Vi kan føle oss hjemme i en tradisjon, men så får vi en mistanke om at den forleder oss. Kanskje vi mangler åpenhet for noe vi fornemmer, slik at vi hindrer en innsikt i å våkne i oss. Kanskje er det noe vi helst ikke vil forstå. Kanskje møter vi et menneskelig uttrykk vi ikke vil forholde oss til. En konflikt på en arbeidsplass kan prege den praktiske kunnskapen. Implisitte interesser innenfor en virksomhet kan være dominerende på en slik måte at vi undertrykker våre reaksjoner. Diskrepanserfaringen, særlig når vi formulerer den og diskuterer den med andre, kan gjøre oss oppmerksomme på alt dette og sette oss på sporet av forhold det er viktig å undersøke nærmere.

Barnehagelærerens praktiske kunnskap – et eksempel

Et godt eksempel på refleksiv praksisforskning er følgende: En universitetslektor som selv har vært barnehagelærer, og som utdanner barnehagelærere, merker at det er vanskelig å forklare hva «samspill med barn» går ut på. Dette er noe som studentene skal mestre når de begynner å arbeide i barnehagen. I en skriftlig eller muntlig prøve kan de nok si noe om slikt samspill, men de føler ikke at de riktig forstår hva det vil si i praksis. Universitetslektoren merker at det er utilfredsstillende å undervise om «samspill med barn» i barnehagen; hun begynner å fundere på om hun selv forstår godt nok hva det går ut på. Derfor bestemmer hun seg for å gå inn i sin egen erfaring og undersøke sin praktiske kunnskap som barnehagelærer. Det første som faller henne inn, er en gang for noen år siden da hun overhodet ikke mestret relasjonen til et barn. Etter hvert får hun frem i hukommelsen en rekke situasjoner som alle kan belyse hva som står på spill i barnehagelærerens omgang med barn i barnehagen. Det er en krevende jobb hun har med å fortelle frem sine erfaringer slik at det vesentlige fremkommer. Og hun opplever det som svært krevende å reflektere kritisk over sine fortellinger for å kunne si hva de handler om. Hun kommer frem til tre temaer hun vil utdype teoretisk, som alle belyser hva som er viktig i barnehagelærerens praktiske kunnskap: Evne til selvrefleksjon, evne til å se barnet (og forstå hva dette innebærer) og

betydningen av de ytre vilkår som den praktiske kunnskapen gis. Den teoretiske refleksjonen blir ganske filosofisk. Det som gjør den så interessant, er at hennes innsikter kaster lys over sentrale poenger hos de filosofer som hun går i dialog med (særlig Løgstrup, Gadamer, Meløe og Skjervheim), det er ikke bare filosofenes tanker som belyser hennes egne erfaringer. Og hun merker at hennes forskning gjør henne til en bedre lærer. Studentene synes nå at de forstår bedre hva det er de skal få til i barnehagen. Det virker avmystifiserende at «samspill med barn» ikke er noe de skal kunne fordi de hører og leser om det, men noe de må få til i en praksis der de kan være åpne på at de ikke får det til. Universitetslektorens undersøkelse av egen praktisk kunnskap som barnehagelærer setter henne i stand til å gjennomføre forskningsbasert undervisning. Forskningen er også til hjelp for praktikere som kjenner seg igjen i den. Det som imidlertid kan oppleves som krevende, men også som interessant, er at kollegaer i universitets- og høgskolesystemet har et visst besvær med å forstå hva hun har gjort i sin forskning. Det finnes teorier om samspill, spill og lek – og om læring hos barn; det finnes mye forskning og mange bøker om dette. Og man forventer at hun legger samspills- og lekteorier – eller også pedagogisk teori – til grunn for sin undersøkelse. Men det gjør hun ikke. Hun legger sin praktiske kunnskap til grunn for forskningen. Da hun påbegynte sin undersøkelse, merket hun at hun ikke burde gå inn i samspills- og lekteori, som hun hadde kjennskap til, og heller ikke inn i pedagogiske teorier om barns læring, som hun jo også hadde kjennskap til som universitetslektor, da en utdypning av disse teoriene ville føre henne bort fra den «nådeløse» konfrontasjon med egen diskrepanserfaring som en undersøkelse av praktisk kunnskap ville kreve. Med utgangspunkt i egen praktisk kunnskap undersøker hun hva som står på spill i barnehagelærerens praktiske kunnskap i omgang med barn i barnehagen. Det betyr ikke at samspill- og lekteori, teorier om læring hos barn eller også teorier om omsorg og oppdragelse mangler relevans for en forståelse av barnehagelærerens praktiske kunnskap. Men i prosjektet går hun ikke fra teoriene til den praktiske kunnskapen, men i motsatt retning: fra den praktiske kunnskapen til teoretiske perspektiver som kan belyse den. Hun forblir praksisnær og filosofisk i sin forskning, men hun kunne ha viet seg til det teoretiske prosjekt å belyse og utvikle for

eksempel samspillsteori. Nettopp med utgangspunkt i en god forståelse av barnehagelærerens praktiske kunnskap ville hun kunne gjøre dette på en konkret og fruktbar måte. Her ser vi den refleksive praksisforskningens betydelige teoretiske potensiale.

Historikk og endret virkelighetsoppfatning

Da de europeiske universitetene ble grunnlagt, var hensikten å utdanne prester, leger og jurister. De tre viktigste fakultetene tilbød profesjonsutdanning og skulle gi sine studenter et teoretisk grunnlag i teologi, medisin og juss. Men i tillegg fantes det et såkalt artistfakultet der alle studentene fikk kjennskap til de frie kunstene, *artes liberales*. Disse kunster var språklige og matematiske ferdigheter og disipliner som var kjent fra antikken. De språklige disiplinene handlet om evnen til å tale godt – til å tale formelt riktig (grammatikk), innholdsmessig korrekt (dialektikk eller logikk) og forståelig og overbevisende (retorikk). Disse tre kunster ble kalt *trivium* (den trefoldige vei). Det ble forutsatt at alle studentene – som noe selvfølgelig – var fortrolige med de tre språklige kunster; derav kommer uttrykket at noe er trivielt. De fire matematiske disiplinene, kalt *quadrivium* (den firfoldige vei), var aritmetikk, geometri, musikk og astronomi. Disse syv disipliner – som historisk sett var en første impuls til etableringen av de humanvitenskapelige, naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige fakulteter slik vi kjenner dem fra det 19. århundre frem til i dag – ble altså forstått som kunster; de syv frie kunster. Det var noe studentene helst skulle kunne, ikke bare ha kjennskap til. Kunst betyr altså *kunnen*. Og teologi, medisin og juss handlet om den fagspesifikke kunnen som prester, leger og jurister skulle beherske. Universitetene ville altså gi sine studenter en kunnskap som skulle gjøre dem skikket til å praktisere innenfor sine profesjoner. Kunnskapen skulle duge i handling, med andre ord: det handlet om praktisk kunnskap.

Men samtidig skulle den praktiske kunnskapen være vitenskapelig. Den skulle basere seg på viten og teori. Som moderne mennesker kan vi være negative til vitenskapelige teorier fra antikken og middelalderen. Her lar vi oss nok lett påvirke av fremskrittstroen i nytiden, som får oss til å tenke at det gamle er foreldet. Men de frie kunster har ikke mistet

sin aktualitet. Og teologiske, medisinske og juridiske teorier var ikke så virkelighetsfjerne som vi kan tro. Viktig er at teori for de gamle grekere ikke var det samme som i dag. *Theoria* betød skuen. Og den intellektuelle dygd *episteme*, som gjerne oversettes med viten eller kunnskap, var evne til å se og oppfatte sammenheng, en evne til innsikt (og dermed noe ganske annet enn en formulert oppfatning). Vi kan altså konstatere at det klassiske synet på vitenskap var ulikt det moderne. Kriteriet på vitenskapelighet var i antikken en overbevisende og helst systematisk innsikt i en forståelig sammenheng, mens kriteriet på vitenskapelighet i dag, etter manges mening, er testbarhet og falsifiserbarhet. I antikken var viten innsikt, og vitenskap var systematisk innsikt; i nytiden ble viten det samme som begrunnbar sann oppfatning, og vitenskap ble utvikling og etablering av testbar kunnskap. Vi skal se litt nærmere på denne forskjellen.

Ifølge den rådende oppfatning i nytiden mener vi med empirisk vitenskap, for det første, forskning – og, for det andre, det resultat i form av vitenskapelig kunnskap – det vil si teorier, hypoteser og forklaringer – som fremkommer av forskningen. Det som gjør vitenskapen vitenskapelig, er at vi kan underkaste den vitenskapelige kunnskapen en grundig og kritisk undersøkelse og eventuelt avsløre den som feilaktig eller mangelfull. At kunnskapen skal være systematisk, slik antikkens filosofer og vitenskapsmenn vektla, er i dag nærmest en selvfølgelighet; det betyr at en teoridannelse ikke skal være logisk selvmotsigende. Det avgjørende blir i nytiden at kunnskapen lar seg teste og undersøke kritisk. Høyest i kurs står det eksperimentelle forskningsdesign der man kan utlede noen konsekvenser av en hypotese (antagelse) som lar seg teste under laboratorielignende betingelser. Er resultatet av testen positivt, er hypotesen bekreftet og muligens sann. Er resultatet negativt, er det falsifisert (dvs. avkreftet) at hypotesen er sann. Men ofte er vitenskapelige teorier så komplekse at vi ikke kan vite hva falsifikasjonen skyldes. Vi vet bare at noe ikke stemmer. Det kan også hende at en feil har sneket seg inn i undersøkelsen. Empirisk forskning er gjerne ugjennomsiktig, og mange ganger kan den derfor innby til en forhastet akseptering av hypoteser som forskeren har fordeler av – i form av faglig anerkjennelse eller økonomisk gevinst. Kanskje sier man at forskning har bevist at

et medikament høyner pasientens livskvalitet, når man egentlig burde si at resultatene av forskningen så langt kan tyde på at den undersøkte medikamentelle behandlingsform ikke har verre negative bivirkninger enn sammenlignbare behandlingsformer. Men uansett hvor tvilsom eller også intetsigende en empirisk undersøkelse kan være, og uansett hvor lett den lar seg misbruke av kommersielle interesser, i alle fall løftes det frem at den skal være *evidensbasert* (Lindseth, 2017a, s. 18f.). Er den ikke evidensbasert, er den uholdbar. Men hva vil det nå si at empirisk forskning er basert på evidens? Ganske enkelt: det betyr at den – under mer eller mindre strenge testbetingelser – kan fremtre som testbar. Evidensen er rett og slett resultatet av testen. Faller testen positivt ut, får vi positiv evidens for en hypoteses mulige riktighet, noe som ikke trenger å bety så mye, og får vi negativ evidens, dvs. at testresultatet ikke blir som forventet, er det noe som ikke stemmer, men det kan være vanskelig å finne ut hva dette bunner i.

For snart et halvt århundre siden, da jeg begynte å undervise i vitenskapsteori, snakket vi ikke om evidens. Det som empirisk forskning må støtte seg på, kalte vi belegg, eller også bevis. En antagelse trengte belegg hvis den ikke skulle fremtre som en tom påstand. Eller vi snakket om bevis, men da var det klart at dette ikke var matematisk bevis, men snarere bevis av samme slag som dommeren trenger for å dømme en gjerningsmann som ikke har innrømmet sin udåd. Men så, i kjølvannet av den evidensbaserte medisinen, ble det vanlig å bruke ordet evidens. «Du sier at denne behandlingen er effektiv, *do you have evidence for that*?» «Du sier at det var gartneren som drepte grevinnen, *do you have evidence for that*?» I stedet for å bruke norske ord som belegg eller bevis, begynte man å bruke det engelske ordet for det samme, *evidence*, og man skrev og uttalte det på norsk: evidens – gjerne uten å fortelle at ordet kommer fra latin. (Om evidensbegrepets flertydighet, begrensninger og muligheter, se Kari Martinsen, 2005.)

Vitenskapen i antikken og middelalderen var ikke evidensbasert på samme måte som den empiriske forskningen ble det i nytiden. Kriteriet på vitenskapelighet var ikke testbarhet, har vi sagt, men overbevisende systematisk innsikt. For å tydeliggjøre hva forskjellen handler om, kan vi se på en vitenskap som fremdeles står høyt i kurs: matematikken. Dens

holdbarhet vil ingen dra i tvil. Men den er ikke «evidence based». Spør vi en matematiker hvorfor to pluss to er fire, vil ikke vedkommende svare: «Det er det vi har best evidens for å anta. Inntil noen kommer opp med bedre evidens for noe annet, går vi ut fra at to pluss to er fire.» Det ville være meningsløst, eller kanskje en vits. For to pluss to må være fire, vi vil ikke kunne få belegg for noe annet. Det er helt irrelevant å spørre etter empirisk belegg, for det følger av aksiomene i tallteorien at to pluss to nødvendigvis er fire. Men da har vi jo evidens for at to pluss to er fire, vil kanskje noen si. Jo, men sier man det, har evidensbegrepet gjennomgått en forvandling. Og den kan lett inntreffe på grunn av begrepets latinske opprinnelse. *Evidentia* betyr anskuelighet. Vi snakker om *evidens* når en sammenheng er åpenbar eller innlysende, når den er synlig og ligger klart i dagen. Men dermed må vi skjelne mellom to slags evidens – vi kan snakke om *ytre* og *indre evidens*. Ytre evidens blir da belegg for en påstand, mens indre evidens er innsikt i en sammenheng. I empirisk forskning trenger vi ytre evidens som kan gjøre en hypotetisk sammenheng mer troverdig eller åpenbar, evident. Mens vi i matematikken ikke trenger ytre, men indre evidens. Vi støtter oss på vår innsikt. Matematisk teori handler ikke om antagelser om verdens struktur eller kausalitet som trenger å bli bekreftet eller avkreftet gjennom empiriske undersøkelser. Kunnskapsgrunnlaget i matematisk forskning er matematikerens praktiske kunnskap, altså vedkommendes handlingsbestemmende innsikt i matematiske sammenhenger, ikke bare et kjennskap til matematiske teorier.

Men er ikke matematikerens virksomhet nettopp basert på sikre matematiske teorier, kan man spørre. Er ikke matematikken sikker, i motsetning til for eksempel grammatikk, teologi eller medisin? På en måte er matematikken sikker, men det betyr ikke at den matematiske kunnskapsutviklingen ikke kan komme galt avsted. For noen år siden så jeg et fjernsynsintervju med en amerikansk matematiker som nettopp hadde mottatt Abel-prisen, oppkalt etter den norske matematikeren Niels Henrik Abel (1802–1829) og utdelt av Det Norske Videnskabsakademi. Dette er den høyeste utmerkelse en matematiker kan få. Den amerikanske matematikeren mente at det var noe ved teorien som hadde innbrakt ham prisen, som neppe helt kunne stemme, og han regnet med at det ville

komme matematikere etter ham som videreutviklet og forbedret teorien. Det betød selvfølgelig ikke at han hadde begått regnefeil eller gjennomført uriktige bevisføringer. Hadde det vært tilfelle, ville han ikke fått prisen. Men hans praktiske kunnskap sa ham at noe ikke stemte. Dette var ikke oppsiktsvekkende; fra langt tilbake finnes det stridsspørsmål i matematisk og formallogisk grunnlagstenkning. Dermed ser vi at matematikken, til tross for dens nærmest overveldende riktighet, ikke adskiller seg på noen vesentlig måte fra grammatikk, dialektikk, retorikk, musikkteori, astronomi, teologi, medisin eller rettsvitenskap. All vitenskap før nytiden baserte seg på indre evidens. Forskningen utgikk fra forskerens praktiske kunnskap og siktet mot forbedring av denne kunnskapen, noe som kunne lykkes på imponerende måte eller også mislykkes. Forskning var refleksiv praksisforskning, – en refleksjon over vår erfaring med å tale riktig og overbevisende, å telle, å bestemme forhold i rommet, å uttrykke harmonier og disharmonier i musikken, å forutsi planetenes bevegelser, å forstå hva helse og sykdom beror på, å forstå hvordan et samfunn skal bygges på lovlydighet, eller å forstå hvordan et bestemt forbilledlig menneske i rekken av slike mennesker, som alle i begynnelsen av vår tidsregning kunne bli kalt «Guds sønn», nemlig Jesus fra Nasaret, kan kaste lys over vårt begrep om en Gud som vi ikke har direkte tilgang til. Slik refleksjon handler ikke om å anvende bestemte, formulerte teorier. Den handler ikke om å ha ytre evidens som bekrefter eller avkrefter teoriene. Den handler om indre evidens, som vi bare kan ha i de respektive praktiske sammenhenger og virksomheter. Når praktisk kunnskap kan være et grunnlag for refleksiv praksisforskning, skyldes det at diskrepanserfaringen er det dypeste vi kommer i vårt forhold til livet og verden. Når vi merker at det er noe som ikke stemmer, kanskje det er noe som ikke får komme til uttrykk, da kan vi undre oss over hva dette handler om og hva det beror på. Denne undringen åpner for spørsmål som er mer grunnleggende enn alle svar vi kan gi på spørsmålene. Svarene utfordrer oss til å sette all indre evidens på ettertankens prøve: Kan erfaringen ytes rettferdighet av svarene? Kanskje kan da en innsikt trenge seg på som ennå ikke har fått vår oppmerksomhet slik den krever og fortjener.

En eller annen gang forholdsvis tidlig i nytiden begynner empirisk forskning å handle om ytre evidens, ikke om indre evidens. Det er

vanskelig å si nøyaktig når det skjer. Det skyldes ikke Galileo Galilei (1564–1642), slik det er ganske vanlig å mene. Han kalles gjerne den moderne matematiske naturvitenskapens far fordi han var den første som kombinerte laboratorieeksperimenter med matematisk forklaring. Men dette blir lett misforstått. Han gjorde ikke eksperimenter for å få belegg for riktigheten av sin teori om legemers frie fallbevegelse; i sitt laboratorium ville han demonstrere riktigheten av den innsikt i fallbevegelsen han hadde kommet frem til gjennom tenkning. Avgjørende for erkjennelsen var ikke ytre, men indre evidens. Det samme kan vi si om teoriene til Johannes Kepler (1571–1630) og Isaac Newton (1643–1727). Skjønt Newton også trenger ytre evidens for å finne størrelsen på den gravitasjonskonstant han opererer med i sin himmelmekanikk.

Da empirisk forskning på 1700- og 1800-tallet ble mer og mer beroende av ytre evidens (og fortsatt er det, i dag nesten mer enn noen gang, kan man fristes til å mene), skyldes det vel at forskningen ble opptatt av at noen forhold i verden forårsaker andre forhold. Forskningen undersøkte kausalsammenhenger som den trengte eksakte mål på, for at kunnskapen skulle få teknologisk anvendelighet. En annen grunn til overgangen fra indre til ytre evidens i forskningen kan være den endring i virkelighetsbildet som gjerne forbindes med filosofien til René Descartes (1596–1650) (Lindseth, 2017a, s. 23ff.). Her ble den empirisk tilgjengelige verden betraktet som en utstrakt virkelighet utenfor menneskets bevissthet. Bevisstheten ble forstått som en rent kognitiv oppfattelsesevne – takket være denne kunne mennesket utforske den utstrakte verden på en objektiv måte. Siden denne verden tenkes å befinne seg utenfor bevisstheten, trenger vi ytre evidens for å bestemme dens beskaffenhet. Dette syn på verden og bevisstheten sto i motsetning til det virkelighetsbildet som var rådende før nytiden. Her var det klart at mennesket ikke kunne innta en nøytral observatørposisjon i sitt forhold til verden, da det alltid allerede var delaktig i verden, og det var også klart at bevisstheten ikke bare var en kognitiv evne til iakttagelse, men fremfor alt en refleksiv relasjon til menneskets delaktighet i verden.

Da den moderne empiriske vitenskapen som ensidig støttet seg på ytre evidens hadde blitt dominerende på universitetene rundt midten av 1800-tallet, oppsto en motbevegelse gjennom *den filosofiske*

hermeneutikken. Vi opplever verden før vi kan forklare eller forstå den, fremhevet Wilhelm Dilthey (1833–1911); vår erkjennelse av verden er derfor en utlegning av vår uartikulerte opplevelse. I opplevelsen taler verden til oss på en måte som beveger oss, men som like fullt er taus i den forstand at vi må tolke og gi ord til opplevelsen. I denne tolkningen er vi henviste til å støtte oss på en indre evidens som sier oss om den formulerte forståelsen stemmer med opplevelsen eller ikke. Virkelighetsforståelse ble fortolkningskunst, hermeneutikk. Og et halvt århundre senere oppsto en beslektet motbevegelse som fremhevet at fenomener må gi mening for oss i vår naturlige livsverden for at vi skal være i stand til å måle dem og erkjenne kausalsammenhenger mellom dem. Denne mening må vi forutsette at alle mennesker har tilgang til i en felles livsverden, selv om vi kan være ulikt situert i denne verden og derfor ha besvær med å forstå hverandre. Men takket være *fenomenologien*, som Edmund Husserl (1859–1938) grunnla, skal vi kunne utforske fenomenenes vesentlige mening. Denne mening er kanskje så selvfølgelig for oss at vi ikke tenker på den, men vi er alltid allerede fortrolige med den i en livsverden vi ikke kan stille oss utenfor og nøytralt observere. Mange fenomenologer i tradisjonen fra Husserl mente at vi kan erkjenne fenomenenes vesentlige mening gjennom ren beskrivelse; de ville ikke ha noe med tolkning og hermeneutikk å gjøre. Men de fleste fenomenologer i dag har innsett at den fenomenologiske beskrivelse nødvendigvis er tolkende. Fenomenologiske analyser bygger på en indre evidens der et fenomens mening skal være i overensstemmelse med den erfarte livsverden. Den er ikke eksplisitt gitt; den må tolkes og fortelles frem for at vi skal kunne innse vår delaktighet i den.

Vi kan godt si at refleksiv praksisforskning står innenfor den hermeneutiske og fenomenologiske motbevegelse mot en empirisk forskning som ensidig baserer seg på ytre evidens. Men det betyr ikke at refleksiv praksisforskning (like lite som hermeneutisk og fenomenologisk forskning) tar avstand fra teoribasert empirisk forskning. Noen ganger er det nødvendig å søke etter en ytre evidens som kan bekrefte eller avkrefte våre hypoteser om bestemte kausalforhold eller faktiske strukturer i en fysisk, kjemisk, biologisk, sosial, økonomisk, medisinsk eller annen empirisk verden. Men vil vi forstå og videreutvikle vår praktiske kunnskap,

trenger vi indre evidens. Vi må sette vår praktiske kunnskap på refleksjonens prøve.

Metode og gjennomførbarhet

Refleksiv praksisforskning kan naturlig ta utgangspunkt i en praktikers erfaring av diskrepans. Praktikeren kan da selv bli forsker – eller komme i dialog med en refleksiv praksisforsker. Vi kan – helt kort – se på noen eksempler på refleksiv praksisforskning: En sykepleier kan oppleve at det hun gjør i et sykehjem, er problematisk på en temmelig kompleks måte. I stedet for å sette alle krefter inn på å forbedre sykehjemmet, kanskje ved å utforske dets funksjonsmåte eller dets historiske og organisatoriske forutsetninger, kan sykepleieren sette seg fore å først tenke grundig over sin praktiske kunnskap. Blant annet tar hun inn over seg den rystende erfaring det var, da hennes egen far måtte flytte til sykehjemmet i hjemkommunen. Hva handlet denne erfaringen om? Hva var det vesentlige i denne erfaringen? Hva var det som her sto på spill? (Hov, 2015.) En høgskolelektor som selv er barnesykepleier «i bunnen», undersøker den praktiske kunnskapen som gjør seg gjeldende i nyfødtintensivavdelingen ved et universitetssykehus. Hun beskriver en praksis som har stor anerkjennelse blant alle som kjenner den, og hun løfter frem en praktisk kunnskap som sykepleiere og leger forstår viktigheten av, men som ikke uten videre passer inn i de kategorier som gjelder for administrasjonen. For eksempel viser hun at praksisen – og livet til de for tidlig fødte barna – er truet hvis det ikke er tilstrekkelig mange erfarne og lokalkjente intensivsykepleiere på vakt. Det holder ikke at intensivsykepleierne er erfarne; hvis de ikke er lommekjente på arbeidsplassen, kan de ikke raskt nok hente det nødvendige utstyret når det er akutt behov for det. Hvis for mange er ukjente med forholdene på arbeidsplassen, kan praksis bryte sammen. At det er slik, er ingen selvfølgelig kunnskap. Å sette ord på den forutsetter at nyfødtintensivsykepleierne reflekterer over sin praksis og forteller frem sin erfaring (Danielsen, 2013). En høgskolelektor som er ansatt ved Politihøgskolen vil undersøke den praktiske kunnskapen til politibetjenter. Hun ber dem fortelle om situasjoner der de var fornøyd med egen praksis. Slik finner hun ut at god politipraksis handler om å

gjenopprette orden der orden er gått tapt, og hun viser svært nyansert hva slik gjenopprettelse av orden går ut på. Forskningsarbeidet vil ikke kartlegge hvor ofte eller i hvilken utstrekning politibetjenter gjør en god eller dårlig jobb. Allikevel kan politiarbeidet fremtre i et samfunnskritisk perspektiv nettopp når politibetjentene får ta utgangspunkt i sin erfaring av å gjøre godt arbeid. Når erfarne politibetjenter innfinner seg etter en melding om uro eller bråk, vil de ofte kunne roe ned situasjonen og faren for eskalasjon går over. Men dermed kan de utgjøre en trussel mot politikammerets eksistens, for de har ingen «produksjon» å vise til. Mens yngre og mindre erfarne politibetjenter kan sørge for at situasjonen ikke roer seg, slik at de kan gå på kontoret og skrive et forelegg og en rapport, og dermed dokumentere at politikammeret gjør noe, slik at de statlige bevilgninger ikke skjæres ned. Men hvem gjør da det beste politiarbeidet: de som «produserer» og sikrer kammerets eksistens, eller de som ikke «produserer» og dermed sikrer levelige forhold i samfunnet? (Hoel, 2011.)

Nok et eksempel på refleksiv praksisforskning kan være Birgitta Nordströms kunstneriske forskningsprosjekt som førte frem til lisensiatoppgaven *I ritens rum – om mötet mellan tyg och människa* i kunsthåndverk ved Högskolan för design och konsthantverk ved Göteborgs universitet (Nordström, 2006). Nordström er en anerkjent tekstilkunstner og ansatt som lektor ved Högskolan för design och konsthantverk. Hennes prosjekt er praktisk og refleksivt på samme tid. Hun skal veve og sy tekstiler som har en funksjon i det hun kaller «ritens rum», og hun vil i den teksten hun skriver, finne ord til sine erfaringer med å gjennomføre prosjektet. En erfaring som hun nevner, men velger å ikke utdype, var det oppdrag hun fikk av biskopen i Göteborg: å veve og sy en ny «biskopskåpa». De to erfaringene hun går inn på, som hun forteller frem og belyser kritisk og teoretisk, er å veve «bårtäcken» (bårekleder) som ligger over kisten under begravelsen, og filter som kan svøpes rundt dødfødte barn på sykehus. Den håndverksmessige siden av prosjektet er imponerende i seg selv – og den refleksive tilnærmingen gjør at leseren i høy grad berøres. Når hun i sine «Avslutande kommentarer» skriver: «Att *svepa* och att *täcka* är två helt centrala textila handlingar i ritens rum» (s. 147), gir dette en mening som leseren ikke fort blir ferdig med. Under disputasen spurte professor Johan Arnt Myrstad, som var medlem av betygsnämnden, om

hennes refleksive undersøkelse av erfaringen av å lage bårekleder virkelig tilfører noe nytt. Visste hun ikke allerede på forhånd hva betydningen av et båreklede er? Til Myrstads tilfredshet svarte hun helt riktig: Nei, det kunne hun umulig vite før hun i praksis erfarte «innebörden» av bårekleder og tydeliggjorde den i sin tekst. For eksempel blir hun klar over noe vesentlig når hun i avhandlingen skriver hva hun svarte en journalist som ville vite hva som var «den djupaste innebörden» av et båreklede for henne personlig: «Det är att vi täcker den döde, kista emellan eller ej. Den handlingen är av absolut karaktär» (Nordström, 2016, s. 147).

Vi skal se litt nærmere på forskningsmetoden i refleksiv praksisforskning – og hvorfor den er velegnet på veien mot dosentkompetanse.

Vi sier gjerne at vi bruker eller anvender forskningsmetoder, og når vi benytter oss av spørreskjemaer, bestemte målemetoder, statistiske tester eller andre klart definerte fremgangsmåter, er det treffende nok. Men strengt tatt er en vitenskapelig metode en vei vi går i forskningen, fra en problemstilling til en mulig teoretisk forklaring, fra en spørsmålsstilling til et begrunnet svar. Metode handler om å gå fornuftig frem i en undersøkelse. Da er det ikke nok å anvende metodiske redskaper. Vi må ha innsikt i den virkelighet vi vil undersøke. Dette blir tydelig når vi ser på metodebegrepets opprinnelse i antikken, nærmere bestemt i Platons filosofi. Da livet er en farefylt vei som bringer oss i krisesituasjoner, trenger vi å se nærmere på denne veien, understreket Platon. Og det gjør vi best i en samtale der vi tar livsveiens muligheter og farer opp til kritisk drøftelse. Dermed går vi en vei i samtalen der livsveien blir gjenstand for undersøkelse. En slik vei – som befinner seg på et nivå over livsveien – kan vi kalle en metavei. For eksempel kan vi si at vitenskapsteori, som jo handler om vitenskapelig teoridannelse, er metavitenskap. Et metaperspektiv blir et perspektiv på perspektiver og så videre; slik brukes det greske ordet *meta*. Når ordet for vei på gresk er *hodos*, blir altså samtaleveien en meta-hodos, og da a-en i meta av grammatikalske grunner faller bort, fremkommer ordet *methodos*. Slik oppsto metodebegrepet nærmest som en teknisk term i Platons filosofi (Lindseth, 2014, s. 48f.). Den dialektiske metode som Platon anbefalte, sto høyt i kurs helt frem til nytiden, da metoder for empirisk forskning og teknologisk anvendelse ble dominerende.

«*Methodos* er en vei man kan gå om igjen», skriver Hans-Georg Gadamer (1993, s. 48). Dette står i motsetning til livets vei der det er umulig å gå tilbake og starte på nytt. Nå er det selvfølgelig heller ikke mulig å gå en metodisk vei helt nøyaktig slik vi en gang har gått den, men like fullt kan vi forsøke igjen og igjen å gjennomføre en undersøkelse. Vi kan forsøke å forbedre den og være mer nøyaktige og kritiske. Det avgjørende spørsmål blir da hva vi vil oppnå med undersøkelsen. Vil vi bestemme kausalforhold og materiell struktur – eller vil vi forstå hva som står på spill i livets sammenhenger og virksomheter?

I første tilfelle trenger vi å prøve ut en hypotese for å få ytre evidens for hypotesens riktighet eller uriktighet. Vi befinner oss innenfor en metodisk tenkemåte som det er vanlig å kalle hypotetisk-deduktiv. (Ut fra hypoteser og randbetingelser kan vi utlede, dedusere konsekvenser vi kan undersøke nærmere.) Og rammen for slik forskning kalles gjerne i vitenskapsteorien (med et engelsk uttrykk) *context of justification*. Forskning handler altså om å begrunne riktigheten av antagelser, hypoteser, teorier og forklaringer.

Vil vi derimot forstå livssammenhenger og praktiske virksomheter, trenger vi indre evidens. Slike sammenhenger blir vi kjent med idet vi tar del i dem, men nettopp denne deltagelse fører til diskrepanserfaringer. Hvis vi ikke av en eller annen grunn undertrykker denne erfaringen, må vi innse at vi ennå ikke forstår godt nok de sammenhenger som krever vår delaktighet. Da er vi utfordret som individer og subjekter; ingen kan frita oss for selv å måtte forstå. Vi kan forsøke å finne orientering gjennom filosofi, kunst, religion eller livssyn, men vi kan også underkaste vår praktiske kunnskap – som har ført til erfaringen av diskrepans – en grundig undersøkelse. En slik undersøkelse handler da ikke om *justification*, men om forståelse og oppdagelse av sammenheng; den finner sted innenfor en *context of discovery*. Da trenger vi en *refleksiv metode* som søker indre evidens for de innsikter vi arbeider frem.

Som beskrevet har vitenskap helt fra begynnelsen i antikken vært basert på indre evidens, og da det skjedde et skifte i nytiden mot ensidig å vektlegge en ytre og teknologisk nyttig evidens, oppsto motbevegelser i form av hermeneutikk og fenomenologi som på nytt ville gjøre oss oppmerksomme på verdien og nødvendigheten av indre evidens i

forskningen. I kjølvannet av disse motbevegelser har en rekke kvalitative forskningsmetoder sett dagens lys. Det refleksive moment i disse metodene kan tydeliggjøres på ulike måter. Ved Senter for praktisk kunnskap ved Nord universitet har vi vektlagt tre refleksjonstrinn eller refleksjonsetapper:

1. **Opprinnelig og konkret refleksjon**
   Her bringer praktikeren sin diskrepanserfaring til uttrykk. Det er en refleksiv prosess, men den er opprinnelig i den forstand at en fortelling først oppstår i denne prosessen, som det deretter blir mulig å reflektere over. Slik refleksjon kan vi også, med et uttrykk fra Paul Ricoeur (2007, s. 265), kalle *konkret*. Når vi har erfart noe viktig, det er Ricoeurs poeng, kan vi ikke bare se inn i oss selv og hente erfaringen ut som om den skulle foreligge fullt ferdig inne i oss; vi må fortelle den frem, vi må gjøre den konkret, for at vi selv skal kunne merke hvorvidt fortellingen stemmer med erfaringen. Dermed vil vi oftest se at vi må fortelle frem erfaringen på nytt. Den første fortellingen var ikke feilaktig, men vår indre evidens sa oss at vi burde forbedre den. Til sist synes vi at fortellingen er god nok, selv om den ikke er perfekt og neppe kan bli det heller. Dermed kan vi gå over til neste trinn.
2. **Kritisk refleksjon**
   Her tar forskeren et skritt tilbake og betrakter sin fremfortalte erfaring. Hva handler den om? For eksempel: Universitetslektoren som selv har vært barnehagelærer, finner tre temaer i sine fortellinger som hun ønsker å vektlegge: at det er viktig å gi rom for selvrefleksjon i barnehagen, at det er viktig å forstå hva det vil si å se et barn, og at det er viktig å tenke over de praktiske, organisatoriske og politisk bestemte rammevilkår for barnehagelærerens virksomhet. Disse temaer står på spill i barnehagelærerens praktiske kunnskap. Det er de temaer som den kritiske refleksjonen forteller henne, at det er viktigst å belyse i en teoretisk refleksjon.
3. **Teoretisk refleksjon**
   Her bringes de temaer som den kritiske refleksjonen har løftet frem, i dialog med relevante teoretiske perspektiver. Det vil ofte være

> filosofiske poenger som kan belyse den praktiske kunnskapen på en måte som praktikere kan kjenne seg igjen i og lære av. Men det vil også kunne være mulig å belyse og drøfte en empirisk teori med utgangspunkt i den fremfortalte erfaring og tematiserte praktiske kunnskap. Her ser vi den refleksive praksisforskningens teoretiske potensiale.

Hvorfor er refleksiv praksisforskning en naturlig form for forskning på veien mot dosent? Det skyldes først og fremst at det er fruktbart å utgå fra diskrepanserfaringer i egen profesjonell praksis – erfaringer man ikke har kunnet glemme, og som man heller ikke har hatt mulighet for å reflektere grundig nok over. Her er det alltid noe interessant og viktig å hente ut. I tillegg kommer at tradisjonell empirisk forskning ofte krever en innsats som det kan være vanskelig å finne tid og rom for i en travel undervisningshverdag. Mens refleksiv praksisforskning ikke krever at man forlater egen praksis, vil teoribasert, anvendt forskning som regel forutsette at man arbeider frem en problemstilling som går ut over det man til daglig befatter seg med. Kanskje ønsker man allikevel å gjøre det, og kanskje finner man en mulighet for å gjennomføre slik forskning også på veien mot dosent, men refleksiv praksisforskning vil man alltid kunne få til, da den direkte støtter opp om egen virksomhet. Slik forskning handler om å forstå en praksis man allerede er fortrolig med – en aktivitet man kjenner gjennom egen praktisk kunnskap.

Da refleksiv praksisforskning starter ut i et forsøk på å fortelle frem en erfaring, er det naturlig å gi en presentasjon av slik forskning en essayistisk form. (Essaysjangeren har sitt navn fra Michel de Montaignes *Les Essais* som utkom 1580; det franske verb *essayer* betyr å forsøke.) I en innledning kan man informere leseren om hva slags forskning man har gjennomført, men så går man rett til fremfortellingen av erfaring, for deretter å utdype denne gjennom kritisk og teoretisk refleksjon. Etter dette er det naturlig å redegjøre nærmere for den veien man har gått i forskningen i form av en metoderefleksjon. Dette snur om på den vanlige avhandlingsformen som gjerne begynner med en redegjørelse for teorigrunnlag og metode, før empiri og fremanalyserte funn presenteres. Denne omsnuing kan være et problem, da forskere i dag i så stor grad

sosialiseres inn i et HDM-regime (HDM = hypotetisk-deduktiv metode.) Da oppleves det som betenkelig at refleksiv og essayistisk forskning også utfordrer den gjengse forestilling om vitenskapelighet. Det som gjør forskningen vitenskapelig, er ikke lenger bare testbarhet (eller en mest mulig eksakt etterprøvbarhet), men snarere en rasjonell diskuterbarhet, en troverdig oppløsning av diskrepans, ikke gyldig generalisering fra utvalg til populasjon, men gjenkjennelighet fra situasjon til situasjon. Det har tatt tid å vinne gehør for at refleksiv praksisforskning og en essayistisk presentasjon av slik forskning er akseptabel. Men vi ser nå at stadig flere tidsskrifter godtar forskningsartikler som har en essayistisk form, noe som også er forståelig av den grunn at slike artikler oppleves som mer anskuelige og interessante enn presentasjoner av teoribasert, anvendt forskning.

Med dette skulle det være klart hvorfor det ikke bare er tillatelig, men også ønskelig i refleksiv praksisforskning å ta utgangspunkt i egne fremfortalte erfaringer. Når de handler om diskrepans av ett eller annet slag, og ikke om et budskap som praktikeren nærmest vil misjonere for, er det de egne fortellingene som best gjør det mulig å reflektere over en manglende indre evidens. Poenget med fortellingene er jo ikke å gi belegg for en teoris (eller hypoteses) riktighet eller uriktighet; da ville man kunne mistenke at forskeren forsøker å bygge opp under en oppfatning han eller hun foretrekker. Men refleksiv praksisforskning handler altså ikke om ytre evidens eller belegg for en oppfatning, hypotese eller teori. Den handler om å arbeide frem en forståelse av praktisk kunnskap – en forståelse som er tiltrengt da kunnskapen synes å svikte eller ikke får den fortjente anerkjennelse innenfor det systemet der den kommer til uttrykk. I refleksiv praksisforskning ønsker forskeren å forstå hva det er som ikke stemmer, eller som ikke er tilfredsstillende i en praktisk kunnskap, for slik å kunne forbedre kunnskapen. Manglende indre evidens handler om at kunnskapen ikke er god nok. Forskningen er stillet under en etisk fordring om å være god. Refleksiv praksisforskning er – på samme måte som matematisk forskning – en forskning i første person. Den drives fremover når forskeren merker at egen praktisk kunnskap er mangelfull. Forskeren kan da trenge å samtale med andre forskere, men han eller hun trenger ikke et datamateriale i form av intervjuer med kollegaer eller andre for

å få belegg for en hypotese. Samtaler med kollegaer kan være nyttige, men forskeren må selv forstå hva han eller hun holder på med. Og når en forsker undersøker andres praktiske kunnskap, handler det om å arbeide frem en mulig felles forståelse.

Helt til slutt vil jeg spørre leseren: Husker du en situasjon fra din profesjonelle praksis der du erfarte noe du ikke har glemt fordi det var uventet, kanskje urovekkende, og som dermed har etterlatt noen spørsmål i deg du ikke har funnet tilfredsstillende svar på? Jeg er sikker på at de fleste lesere av dette kapitlet kan huske slike situasjoner. Gjelder det også for deg, har du straks et utgangspunkt for å gjennomføre refleksiv praksisforskning. En enkeltstående erfaring, når den gjøres til gjenstand for konkret, kritisk og teoretisk refleksjon, kan åpne for klargjørende perspektiver, og noen ganger kan den lede til forbløffende innsikter.

Referanser

Danielsen, I. J. (2013). *Handlingsrommets evidens – om praktisk kunnskap i nyfødtintensivsykepleien* (Doktoravhandling, Universitetet i Nordland). Hentet fra http://hdl.handle.net/11250/141586

Gadamer, H.-G. (1993). Vom Zirkel des Verstehens. I *Gesammelte Werke, Band 2* (2. utg., s. 57–65). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Hoel, L. (2011). *Å gjenopprette orden. En studie av politibetjentens praktiske kunnskap – i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv* (Doktoravhandling, Universitetet i Nordland). Hentet fra http://hdl.handle.net/11250/174721

Hov, J. (2015). *«De får han aldri» – Om erfaringane til pårørande og pleiepersonalet og det som står på spel i møtet mellom heimeverda og sjukeheimsverda* (Doktoravhandling, Universitetet i Nordland). Hentet fra http://hdl.handle.net/11250/286575

Lindseth, A. (2014). Svarevne og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 43–60). Bergen: Fagbokforlaget.

Lindseth, A. (2017a). Forskningens vei – fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I C. Torbjørnsen Halås, K. Steinsvik & I. Gåre Kymre (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 15–37). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lindseth, A. (2017b). Refleksiv praksisforskning. I C. Torbjørnsen Halås, K. Steinsvik & I. Gåre Kymre (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 243–260). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnet og evidensen*. Oslo: Akribe.

Nordström, B. (2016). *I ritens rum – om mötet mellan tyg och människa* (Licentiatuppsats, Göteborgs universitet). Hentet fra http://hdl.handle.net/2077/41662

Platon. (2004). *Samlede verker, bind VI*. (Overs. C. Amadou, H. Løkke, Ø. Rabbås, E. K. Emilsson & E. A. Wyller.) Oslo: Vidarforlaget.

Ricoeur, P. (2007). *The conflict of interpretations. Essays in hermeneutics* (Red. D. Idhe). Chicago: Northwestern University.

Del II
Veien til dosent – seks beretninger

I denne delen forteller seks dosenter om sin vei til stillingskvalifikasjonen. Historiene viser hvordan de i deler av sine søknader og publikasjoner har drevet det Lindseth omtaler som refleksiv praksisforskning i kapittel 4. Forfatterutvalget har ikke vært tilfeldig. Vi har ønsket å presentere dosenter fra ulike fagdisipliner og fra ulike utdanningsinstitusjoner. Vi ville også inkludere både dosenter som har delvis eller helt fulgt utviklingsprosjektets kjerneaktiviteter, seminardagene og veiledningstilbudet, og som har funnet frem uavhengig av slike stimuleringspakker. Kjønnsbalansen er også ivaretatt, med tre mannlige og tre kvinnelige forfattere.

Vi innrømmer at flere av disse hensynene kunne vært bedre ivaretatt. Andre fagområder, som språkfag, kunstfag og naturvitenskapelige fag, kunne vært inkludert. Noen av dosentene vi har forespurt, har måttet avslå. En større aldersspredning på forfatterne hadde vært ønskelig, og historien til de «klassiske» høgskoledosentene savnes. Likevel er bredden god, og rommer et mangfold av perspektiver. Utvalget er ikke representativt, men dekker sentrale profesjonsfag.

Redaktørene ba i utgangspunktet bidragsyterne om å berøre spørsmål som: Hvordan ble du dosent? Hvilke nye oppgaver har stillingen gitt deg? Hvilke visjoner har du for stillingen din? Skribentene ble også oppfordret til å fremheve det følelsesmessige berørende i historien om deres dosentvei. Endelig ble det poengtert at de hadde frie tøyler til å skape sin historie. De ferdige kapitlene viser at frihetsmomentet i noen grad har trumfet det å besvare spørsmålene. Redaktørene finner dette positivt, da vi dypest sett ønsket oss variasjoner i fortellerstil, manuslengde, bruk av illustrasjoner osv. Mangfold anses som et kjennemerke ved dosentløpet. De seks beretningene illustrerer en tilnærmingsbredde i hva som kan gi dosentstatus. Redaktørene håper at denne variasjonsrikdommen kan være oppmuntrende for dosentkandidater å lese om, og at den kan anspore dem til å være kreative i det å «etter-forske» sin egen karriereportefølje og synliggjøre kompetanse som man ellers lett kan overse i akademia, men som likevel trengs. Alle bidragsyterne har hatt høy kvalitet på sine vurderte arbeider, og så omfattende produksjon som kreves for toppstillinger. Men dette kvalitetskravets oppfyllelse gjør det ikke mindre spennende å lese om de presenterte dosentløp.

Del 2 er organisert på følgende måte: Kapittel 5 er skrevet av Roar C. Pettersen, dosent emeritus ved Høgskolen i Østfold, med bakgrunn fra generell pedagogikk. Forfatteren av kapittel 6 er Oddbjørn Johansen, dosent i profesjonskunnskap ved Nord universitet. De resterende fire kapitlene er skrevet av dosenter ved Universitetet i Agder. I kapittel 7 forteller dosent i spesial- og veiledningspedagogikk Carl Christian Bachke sin historie, etterfulgt av dosent i mat og helse Anne Selvik Asks beretning i kapittel 8. Forfatterne av de to siste kapitlene deltok på opprykksseminaret: Anne Brita Thorød, dosent ved Fakultet for helse og idrettsfag tilknyttet psykisk helsearbeid, og Kari Brodtkorb, dosent i sykepleie.

Rekkefølgen er forsøkt styrt av tanken om å illustrere hvordan de ikke-kursdeltakende dosentrepresentantene på famlende vis har funnet frem til sin status, dels via tilfeldige hendelser og dels via uventede, velvillige og ulønnede kollegiale hjelpere. Vi håper å kunne fremheve at veien blir lettere å gå dersom man får assistanse gjennom planlagte og ressursbelagte opplegg, lignende det som beskrives i denne antologien. Dermed kommuniseres det implisitt et budskap om at slike prosjekter rettet mot

dosentopprykk både er kvalitetsutviklende og lønnsomme for en høyere utdanningsinstitusjon. Så får vi be om unnskyldning for at mennenes fortellinger kommer før kvinnenes.

De seks beretningene skildrer unike faglige kvalifikasjonsløp. Disse utgjør, litt tabloid sagt, en slags rådata i antologien, og samsvarer slik med bokens induktive preg. Del 2 inneholder også en etterskrift, hvor vi prøver å peke på tendenser og mønstre. Selvsagt er seks karriereløp et for snevert grunnlag til å kategorisere eller generalisere ut fra. Imidlertid kan noen karakteristika identifiseres, særlig ved at vi anlegger en eksplorerende tilnærming der vi med noe forsiktighet arbeider med antakelser om særpreg så vel som forskjeller. I avslutningen vil vi si mer om tverrgående mønstre i de seks beretningene. Innledningsvis vil vi kun peke på ett moment som har slått oss som redaktører: Fortellingene vitner om vitalitet, engasjement samt i noen grad indignasjon i kombinasjon med snirklete veier inn i akademia. I dette lys blir det ekstra interessant og oppmuntrende å lese historiene, og samtidig legge merke til hvordan den akademiske og utdanningspolitiske ledelsen i Norge har vært åpen for og gitt rom for disse personenes faglige utvikling i bred forstand. Vår påstand er at ingen av dem hadde hatt samme mulighet til akademisk toppstilling dersom professorstigen hadde vært den eneste farbare.

KAPITTEL 5

Den tilfeldige dosent. Fra praktisk reformering av høgskolestudier via lærebokpublisering til forskning og faglitterært forfatterskap

Roar C. Pettersen
Høgskolen i Østfold

Abstract: This chapter is a personal narrative of the author's career path from secondary school via teacher's education and master level in pedagogics to docent (professor) in university didactics. This career was unplanned. It occurred more incidentally over time. Much of the narrative recounts how educational reforms pushed the author to expand his attention from routine lecture work to practically implementing problem-based teaching methods that subsequently led to publishing textbooks with relevance for the didactics of higher education. This progression also marked a starting point for his career as a didactical researcher. All in all, this achievement made it possible for the author to apply for promotion to professor/docent. The assessment committee confirmed that he was well qualified. Some of the committee's arguments are also discussed in the article.

Keywords: docent, teaching and learning in higher education, problem-based learning, teaching methods

Introduksjon

Året 2019 er på hell i skrivende stund. Det nærmer seg fem år siden jeg sluttet i stillingen som dosent og begynte å omtale meg som dosent emeritus. Da jeg sluttet, var jeg kort og godt et eksempel på den typiske dosent:

Sitering av denne artikkelen: Pettersen, R. C. (2020). Den tilfeldige dosent. Fra praktisk reformering av høgskolestudier via lærebokpublisering til forskning og faglitterært forfatterskap. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 5, s. 107–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch5

En mann omtrent midt i sekstiårene med bakgrunn i høgskolesystemets profesjonsutdanninger (se også kapittel 3). Med det som utgangspunkt undrer jeg på om min historie også kan være *ett* eksempel med eksemplarisk verdi, som peker ut over min særegne historie, og som kan kaste lys over mer prinsipielle sider ved dosentstillingen og karriereveien dit generelt.

I tilbakeblikk konstaterer jeg at jeg kom i mål på den akademiske karriereveien til dosentstilling, som i henhold til forskriften er en toppstilling i høyere utdanning. I dette kapitlet vil jeg ta opp og reflektere over spørsmål som: Hvorfor valgte jeg nettopp denne karriereveien? Hva var typisk for dosentveien, og hvordan var det å følge den? Hvordan ser veien ut videre for de som velger den, i lys av foreslåtte endringer for denne karriereveien?

Yrkesvalg og karriereplaner

I yngre år hadde jeg verken ambisjoner eller drømmer om å arbeide i akademia – og langt mindre planer om å gjøre karriere der, slik jeg husker det. Da jeg tok reallinja på gymnaset, var det med tanke på ingeniørstudiet. Forbildet var min onkel Rolf, en typisk femtitalls ingeniør med tweedjakke, tversoversløyfe og regnestav i brystlomma. Det endret seg imidlertid ganske raskt. Etter hvert var det psykologistudiet som fremsto som mer interessant. Med andre ord en dreide interessene mine fra teknologi og ting til atferd, sosiale og psykologiske fenomener og prosesser.

Da jeg leste til examen philosophicum, fikk jeg et årsvikariat som lærer. Arbeidet likte jeg så godt at jeg søkte lærerskolen. Det var også fristende å bli ferdig utdannet på to år. Med lærerjobb i ungdomskolen meldte imidlertid forventninger og krav om videreutdanning for å bli adjunkt med fast ansettelse. Dermed trengte jeg to grunnfag. Førstevalget ble pedagogikk, som hadde vært favorittfaget på lærerskolen. Siden det tok tid å finne et fristende grunnfag nummer to, fortsatte jeg med pedagogikk til hovedfagsnivå. Til slutt valgte jeg samfunnsfag, en hybrid sammensatt av sosiologi, sosialantropologi og økonomisk historie. Dermed var jeg i løpet av få år lektor i pedagogikk, en identitet og rolle jeg var vel fornøyd med.

Etter noen år skiftet jeg praksisarena til pedagogisk-psykologisk rådgiver. I den rollen hadde jeg stor nytte av min fordypning i hovedfaget, pedagogisk psykologi. Didaktikken skulle forbli min faglige randsone enda noen år.

Tilfeldighetenes tiår

Ønsket om å formidle faget gjorde at jeg søkte og fikk stilling som høgskolelektor i pedagogikk og psykologi ved Østfold vernepleierhøgskole (ØVH). Som profesjonsskole i det regionale høgskolesystemet var undervisning primæraktiviteten, ikke forskning. I FoU-sammenheng var U-en i fokus, men med muligheter for å engasjere seg i F-en ved å søke såkalte vikarstipend som ga «forskningsfri» i en mindre prosent av stillingen.

I 1989 fikk vernepleierutdanningen ny rammeplan. Den brøt med tradisjonell læreplantenkning ved at den representerte en overgang fra fagorganisert til temaorganisert læreplan. Utdanningens fag skulle organiseres i *fem* mer eller mindre tverrfaglige hovedtemaer. Det representerte en betydelig didaktisk og utdanningsmessig utfordring å skulle utforme fag- og undervisningsplaner i tråd med dette prinsippet.

I 1990 kom *Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget*, det såkalte Handal-utvalget (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990). Høgskoledirektøren i Østfold, Ivar Bjørndal, ønsket å følge opp innstillingen, og etterspurte konkret hva som kunne gjøres for å styrke studiekvaliteten. Det ble etablert en gruppe med en representant fra hver av de fem høgskolene, omtalt som «Kvaliped-gruppa». Gruppa inngikk avtale med Fagenheten for Universitetspedagogikk (FUP) ved Universitetet i Oslo om å starte opp basiskurs i praktisk høgskolepedagogikk på fire vekttall, som et konkret kvalitetsutviklende tiltak. Gunnar Handal, Per Lauvås og Kirsten H. Lycke var sentrale samarbeidspartnere fra FUP. For meg ble dette en inngang til universitets- og høgskolepedagogikk som fagfelt, også internasjonalt: Særlig forskningsarbeider innen *Student Approaches to Learning* (SAL)-tradisjonen knyttet til fagfeltet universitetspedagogikk (teaching and learning in higher education).

I 1990 kom også boken *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* av Ernest L. Boyer, en analyse av ulike virksomhets- og

arbeidsfelt lærere engasjerer seg i akademia i USA. Boyer deler virksomheten i følgende områder eller *scholarship*:

- The Scholarship of Discovery (forskning)
- The Scholarship of Integration (integrering)
- The Scholarship of Application (anvendelse)
- The Scholarship of Teaching and Learning (SoTL, undervisning og læring)

Størst innflytelse, mest prestisje og de beste lønnsbetingelsene er knyttet til *The Scholarship of Discovery* ifølge Boyer. *The Scholarship of Teaching and Learning* er den minst verdsatte. Fra min posisjon som lektor i høgskolesystemet virket det åpenbart at det var de tre siste virksomhetene vi arbeidet innenfor. Forskning (The Scholarship of Discovery) var i liten grad lagt til rette for i høgskolen. Det var primært er anliggende for universitetene.

Boyers bok fikk stor oppmerksomhet internasjonalt. Debatten som fulgte, dreide seg blant annet om å utdype og presisere hva akademisk profesjonalitet betyr innen de fire områdene. Et argument som ble fremhevet, var at det handler om å følge samme akademiske kriterier og standarder uansett hvilket av feltene man legger vekt på. Det er hovedkriteriet for å vurdere i hvilken grad den enkeltes innsatser er meritterende og kvalifiserer til å rykke oppover i det akademiske hierarkiet. Kort og godt handler det om å legge samme forskende og akademiske tilnærming til grunn enten man forsker eller underviser. En ledestjerne i så måte for mitt FoU-arbeid knyttet jeg til begrepet *teacher as a researcher* (læreren som forsker) introdusert av Lawrence Stenhouse (1975).

Å oppjustere *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) som akademisk felt, både i verdi og status, handler om å profesjonalisere undervisningsrollen gjennom en systematisk utprøvende og forskende tilnærming til egen praksis. Det gjelder den individuelle utdanningskompetansen, men handler også om å utvikle utdanningsfeltet i videre forstand: Å utvikle og forbedre kunnskapsbaserte strategier og modeller for å styrke utdanningenes undervisnings- og læringsmiljøer. Det fordrer så vel forskning som systematiske utviklingsprosjekter. I kortversjon:

Dersom F-en i FoU handler om «å gjøre faget klokere», sikter U-en på å «gjøre studentene klokere». Men i tillegg kreves et FoU som favner både forskning som teoriutvikling og som utviklingsarbeider, som opplyser praksis i vid forstand – og «gjør praksis klokere».

Rektor ved ØVH hadde blikk for det nordiske utdanningsfeltet, og inviterte i 1991 lærere fra Hälsouniversitetet i Linköping. Der hadde man organisert studiene i tverrfaglige emner siden etableringen i 1986. Linköping sendte to lærere som organiserte et tredagers seminar. På seminaret ble jeg presentert for universitetets læreplantenkning og dets pedagogiske filosofi, *Problembasert læring* (PBL).

For meg fremsto PBL som et interessant pedagogisk konsept. Det representerte noe nytt i pedagogikken, men omfattet samtidig flere kjente pedagogiske elementer og prinsipper. Konseptet var i hovedsak utviklet av lærere i legeutdanninger i Canada, USA, Australia og Nederland på 1970-tallet. Intensjonen var å utvikle en bedre utdanningspraksis for å støtte studentenes studieinnsatser og læring.

Dette møtet med PBL ble utgangspunkt for mitt FoU-arbeid ut fra et knippe foreløpige problemsstillinger. Hva er egentlig PBL? Finnes det flere, ulike modeller? Hva er de teoretiske begrunnelsene for PBL, didaktisk så vel som pedagogisk-psykologisk? Og endelig, hvordan kunne PBL iverksettes i vernepleierutdanningen ved ØVH?

1995 – et vendepunkt

I mai 1995 ble det vedtatt en felles lov for universiteter og høgskoler, Lov om universiteter og høyskoler. I rundskriv og forskrift som fulgte loven ble det åpnet for opprykksstilling på nivå med førsteamanuensis: stilling som førstelektor. Hovedkriteriet var dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling, men basert på et bredere faglig grunnlag (Rundskriv F-14-95); jf. Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006, §1–5)

For min del førte det til at jeg søkte og fikk innvilget stilling som førstelektor i 1998. Dokumentasjonen i søknaden var i hovedsak FoU-arbeid knyttet PBL, blant annet samlet i boken *Problemet først* (1997), i tillegg

til dokumentasjon av øvrige kvalifikasjoner innenfor undervisning og annen pedagogiske virksomhet.

Et sentralt spørsmål knyttet til førstelektor var hvordan denne stillingen skulle forstås. På den ene siden var det et synspunkt «… at opprykksordninga til førstelektor er eit oppsamlingslaup for å bygge opp kompetanse på undervisningspersonell som ikkje har gjennomført doktorgrad. Førstelektorordninga står i dette perspektivet som ein tryggingsvei for læraren og utdanningsinstitusjonane for å sikre tilstrekkelig kompetanse for å vere akkrediterte for utdanning på bachelornivå» (Bjørke & Braut 2009, s. 44).

Men på den annen side, når forskrifter og veiledninger tas på alvor, handlet det om en stilling som reelt åpnet for en tydeligere verdsetting av SoTL som akademisk, kvalifiserende virksomhet. Det klare skillet mellom akademisk og mer praksisrettet arbeid ble i noen grad visket ut: Forskning og utviklingsarbeid på samme kvalitative nivå ble sidestilt. Dette markeres også senere i Lov om universitet og høyskoler (2005) vet at det poengteres at utdanningsinstitusjonene kunnskapsgrunnlag skal bygge på fremste innen forskning, utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

Den første tiden etter innføringen av førstelektorstillingen var det imidlertid både usikkerhet og ulik praksis i de sakkyndige utvalgene om hva som skulle tillegges vekt for opprykk basert på et bredere kvalifikasjonsgrunnlag (jf. Rundskriv F-14-95). For eksempel, hvor stor andel må være vitenskapelige arbeider: én publisert artikkel, to, tre? Men med tre artikler nærmer vi oss doktorgrad? Eller ingen artikler, men med full vekt på deltakelse i forsøks- og utviklingsprosjekter og utarbeiding av lærebøker o.l., samt den såkalte utøverkompetansen?

Blant mine kollegaer var det eksempler på at de fikk sin førstelektorsøknad underkjent, noe andre kollegaer med fartstid i sakkyndige utvalg fant underlig. Mens andre fikk godkjent sin søknad, som de samme kollegaene fant like underlig. Kort og godt hadde ulike sakkyndige utvalg ulike oppfatninger om hvilke kriterier som skulle anvendes for å avgjøre om dokumentasjonen som fulgte en søknad, i kvalitet og omfang kunne sidestilles med en doktorgradsavhandling, i tråd med forskriftens formulering. Med andre ord, hvordan man skulle forstå forholdet mellom

kompetanseprofilene til førstelektor og førsteamanuensis. Hva skilte dem, og hva de hadde til felles?

Retningslinjer fra Universitets- og høgskolerådet (UHR, 2007) anvender begrepene «utenfra-blikket» og «innenfra-blikket» for å tydeliggjøre kompetanseprofilene knyttet til de to karrierestigene. For karriereveien til professor er det *utenfrablikket* som gjelder og tillegges vekt: den beskrivende, analytisk-reflekterende og teoretiserende kompetansen, som også gjelder for doktorgraden. *Innenfrablikk* danner hovedvekt i dosentveien: Forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot yrkesfeltet, utøverkompetanse, men også analyse- og refleksjonskompetanse (utenfrablikket). Denne typen veiledere og mer enn tjue års praksis med sakkyndige utvalg, har kanskje ført til at vi dag har tydeligere, mer konsistent og omforent bedømmingspraksis for opprykk til førstelektor.

Førstelektorer anno 1998 hadde to muligheter: Enten å erkjenne og slå seg til ro med at toppen på den akademiske karrierestigen innenfor høgskolesystemet var nådd som førstelektor, eller å realisere ambisjoner om videre akademisk karriere via doktorgradsstudier som inngang til den tradisjonelle professorveien.

Dosent eller professor …?

Da forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger kom i 2006, ble etablert to alternative og likeverdige karriereveier til toppstilling, og førstelektorer fikk samme karrieremuligheter som førsteamanuenser (se også kapittel 2). Den nye muligheten aktualiserte mine planer om opprykk fra førstelektorstillingen. Jeg hadde fortsatt med mine FoU-arbeider med utgangspunkt i problembasert læring. Etter hvert dreide interessen seg mot studenters læring mer generelt – forankret i forskningstradisjonen *Student approaches to learning* (SAL). Fra høsten 2007 var FoU-arbeidene knyttet til et treårig NFR-støttede forskningsprosjekt «Kvalitetsreformens vurderingsformer i høgskolen» i regi av PULS (Pedagogisk utviklings- og læringssenter, tidl. Program for undervisning, læring og studiekvalitet), hvor jeg hadde en 50 % forskerstilling.

Før den nye karriereveien åpnet, hadde jeg syslet med tanken på å søke opprykk til professor på sikt. Flere av FoU-arbeidene mine hadde etter

hvert fått en tydeligere F-profil, og ordningen tilsa at søkere med dokumentert realkompetanse, uten doktorgrad, hadde anledning til å søke om å bli vurdert til professorstilling (jf. Universitets- og høgskolerådet – UHR. 2007).

Da lederstilling i PULS ble utlyst både som professor- og dosentstilling i 2009, ba jeg meg vurdert primært til professor og sekundært til dosent. Innerst inne tvilte jeg nok på om forskningsdelen i søknaden ville veie tungt nok for professoropprykk. Baktanken ved å velge å krysse karriereløpene (fra førstelektor inn på professorveien), var å få tilbakemelding på dette. Dessuten fant jeg det interessant å få innsikt i hvordan et sakkyndig utvalg tolket og vurderte kvalifikasjonskriteriene for de to stillingskategoriene i forhold til hverandre.

Søknaden

I søknaden dokumenterte jeg mitt engasjement og mine innsatser på områdene studiekvalitet, studentevaluering av undervisning- og læringsmiljøer, utvikling av studieplaner, samt eksterne oppdrag – i tillegg til dokumenterte FoU-arbeider:

- Tre typiske lærebøker
- To fagbøker (basert på litteraturstudier)
- Et publisert manus (219 sider), en samling vitenskapelige artikler: Utkast til en avhandling
- En artikkel og et bokkapittel under arbeid

I detalj besto søknaden av disse vedleggene:

- *PBL for studenten. En introduksjon til PBL for studenter og lærere* (2005), Universitetsforlaget.
  Revidert og omarbeidet 2. utg. av *Problembasert læring – for studenten. En grunnbok i PBL* (2000) (Dansk utg.: *Problembaseret læring – for elever, studerende og lærere* (2001).
- *Veiledning i praksis: Grunnleggende ferdigheter* (2004), sammen med Jon A. Løkke. Universitetsforlaget.

- *Oppgaveskrivingens ABC. Veileder og førstehjelp for høgskolestudenter* (2008), Universitetsforlaget.
- *Kvalitetslæring i høgere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk* (2005). Universitetsforlaget. (S*vensk utg.: Kvalitetslärande i högre utbildning: Introduktion till problem- och praktikbaserad,* 2008).
- *Studenters læring. Om studenter og elevers læringsmønstre; læringstilnærminger; læringsstrategier; læringsstiler* (2008), Universitetsforlaget. (*svensk utg.: Lärandets hur,* Studentlitteratur, 2010).

Upublisert manus: *Læringens hvordan: Studenters læringstilnærminger, læringsmønstre og subjektive oppfatninger av undervisning og læringsmiljø. Fire valideringsstudier.* Utkast til avhandling.

- Innledning: *Student Approaches to Learning:* SAL-modellen som teoretisk referanseramme og forskningsperspektiv («kappe»).
- Studie 1: Studenters lærings- og studiestrategier: Kvalitetsindikatorer i høgere utdanning? (2004) *Uniped, 27*(3), 51–65.
- Studie 2: Studenters opplevelse og evaluering av undervisning og læringsmiljø: Presentasjon av *Course Experience Questionnaire* (CEQ) – og validering av tre norske versjoner: *Erfaringer med studiet* (EMS). HiØ-rapport 2007:4, Halden: Høgskolen i Østfold.
- Studie 3: Validation of approaches to Ssudying inventories in a Norwegian context: In quest of 'quick-and-easy' and short versions of the ASI (2. re-submission 2009), *Scandinavian Journal of Educational Research* (publisert 2010).
- Studie 4: Student approaches to learning and academic achievement reviewed (submitted), *Nordisk Pedagogik/Nordic Educational Research,* 2009.

Under arbeid:

- Utvikling og validering av en norsk versjon av Graham Gibbs og Harriet Dunbar-Goddets *Assessment Experience Questionnaire*

(AEQ), med antatt *Abstract* til Round Table Presentation ved EARLI konferansen i Amsterdam, august 2009.
- «Læringens hvordan: Strategier, motivasjon og tilnærminger til læring» (37 sider). Kapittel i *LA STÅ!* Svanberg, R. og H. P. Wille (red.), Gyldendal 2009.

Vurderingen

Det sakkyndige utvalget fikk så å si en dobbel oppgave, for den måtte veie dokumentasjonen opp mot to ulike kvalifikasjonskrav, som representerer ulike kunnskapstradisjoner. Utvalget bemerket også at siden dosent som stillingskategori var relativ ny, var det ikke gjort mange vurderinger, og det var heller beskjeden diskusjon om hvordan bedømmelsen faktisk fant sted. I 2009 var det totalt 56 dosenter. På mer overordnet nivå vurderte utvalget en at det er «… rimelig å mene at vår dosentkompetanse ville kunnet imøtekomme krav til professorkompetanse i land som verdsetter akademisk virksomhet utenom den rent vitenskapelige mer enn i Norge».

Når det gjaldt å krysse linjen mellom «den undervisningsmessige og forskningsmessige karriereveien», fant ikke utvalget veiledninger, men konkluderte med at førstelektorkompetansen *ikke* kan telle som et første trinn i professorkompetansen. For å oppnå slik kompetanse, oppfattet utvalget at det da måtte dokumenteres arbeider «tilsvarende to doktorgrader». Konklusjonen var at produksjonen samlet sett ikke innfridde dette kravet til professorkompetanse. En sentral faktor i vurderingen var at utvalget var usikker på om utkastet til avhandling i foreliggende form tilfredsstilte kravene til doktorgrad. Imidlertid mente den at søker innen rimelig tid ville kunne bearbeide manus til et fullverdig doktorgradsarbeid.

Med førstelektorkompetanse som gyldig og tellende springbrett til dosentkompetanse, og som den «naturlige» fortsettelsen fra førstelektor, konkluderte utvalget med at «… Pettersen klart fyller kravene til dosentkompetanse i omfang og dybde med meget god margin».

Jeg opplevde utvalgets konklusjoner som velbegrunnede, valide og relevante ut fra de overveielser og valg av premisser det la til grunn, med støtte i føringer gitt i forskrift om ansettelse og opprykk (2006). Jeg var

godt fornøyd med å bli kjent dosentkompetent – og har vært det i årene som er gått. I lys av mine tidligere tanker om yrkesvalg og karriere forankret i en *praktisk interesse* med utøverkompetanse som stikkord, kjente jeg meg godt igjen i utvalgets beskrivelse av min akademiske utvikling: «… fra å være en praktisk reformator av egne studier, inspirert av en internasjonal trend som PBL … Først leverer han en første kompetanseetappe til førstelektor med en lærebok, som blir viden lest og brukt. Deretter utvikler han et faglitterært forfatterskap, som viser solid formidlingskompetanse, men som gradvis utvikles i retning av forskningsvirksomhet».

Karakteristikken fanger nok typiske trekk ved dosenters kompetanseprofil. Kan hende også noen generelle trekk ved karriereløpet fra lektor til dosent? Hvis så, har jeg oppnådd en hovedhensikt med bidraget, nemlig at min historie kan ha eksemplarisk verdi for førstelektorer med opprykksambisjoner.

Referanser

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Lawrenceville: Princeton University Press.

Bjørke, G. & Braut, G. S. (2009). To karrierevegar – jamstilte, men ulike. *Uniped*, *32*(4), 40–50.

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129

Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi* (kapittel 11 og 12, s. 185–226). Oslo: Tano Aschehoug.

Rundskriv F-14-95. *Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskerstillinger ved høgskoler og universiteter. Reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-14-95/id108003/

Rundskriv F-14-95. *Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskerstillinger ved høgskoler og universiteter. Reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-14-95/id108003/

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.

Universitets- og høgskolerådet – UHR. (2007). *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i01dd863b-eb73-4b15-a926-fa5f728df736/endelig_versjon_veiledning_dosent-juni2007.pdf

Universitets- og høyskoleloven – uhl. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) (LOV-2005-04-01-159. Hentet fra https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15

Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget*. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704017

KAPITTEL 6

«Just do it» – «Se hva som skjer». Dosentløp i krysningsfeltet mellom sosialfaglig arbeid og kultur

Oddbjørn Johansen
Nord universitet

Abstract: The chapter reveals how two publicity slogans and three questions related to how one attains professional knowledge have encouraged the author to develop his career, from a once-nervous lecturer to a competent and knowledgeable professor/docent within a number of subjects in social education. In addition, the author elaborates extensively on the development of a theatre that promotes the abilities of intellectually and evelopmentally disabled actors in their performance. A survey of his publications, which constituted his application for promotion to a docent position, is also presented in a table that shows how each item relates to the criteria for promotion.

Keywords: docent, social education, disability, theater, promotion critera, just do it

Introduksjon

Inspirasjonen til kapitteloverskriften er hentet fra sportstøysfabrikanten Nike sitt slagord «Just do it» og TV2 sin informasjonsvarsler «Se hva som skjer». På mange måter er det disse to uttrykkene som har drevet meg i mitt forsknings- og utviklingsarbeid, og derved ledet meg frem til dosentkompetanse.

I dette kapitlet vier jeg mye oppmerksomhet til et større forsknings- og utviklingsprosjekt, fordi det er hovedprosjektet i min dosentsøknad.

Sitering av denne artikkelen: Johansen, O. (2020). «Just do it» – «Se hva som skjer». Dosentløp i krysningsfeltet mellom sosialfaglig arbeid og kultur. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 6, s. 119–137). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch6

Prosjektet handler om tverrfaglig samhandling, hvor kultur, helse- og sosialfag og ikke minst politikk har hatt en vesentlig plass. Spesielt har jeg vært opptatt av å knytte undervisning og praksisrettet forskning tettere sammen.

Da jeg i 2000 skulle begynne i ny jobb som høgskolelektor ved vernepleierutdanningen på Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), lurte jeg på hva jeg hadde startet på. Som mange andre nybegynnere i undervisningsrollen var jeg nervøs, usikker og famlende. Ledelsen gav meg ansvar for fagområdene stat- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk, juss og samfunnsarbeid i vernepleierutdanningens rammeplan. Der sto jeg som nyslått universitetslektor og skulle prestere. Noen ganger lyktes jeg med å fange studentenes oppmerksomhet. Andre ganger så jeg at tankene til studentene var helt andre steder enn på det temaet som jeg underviste i. Hvorfor var det slik? Virket fagområdene irrelevante for en student som ønsket å jobbe med mennesker? Jeg begynte altså å stille spørsmål. Særlig tre utfordrende spørsmål gjentok seg:

1. Hva tenker studentene at en profesjon er?
2. Hvordan foregår studentenes faglige utvikling i studiet?
3. Hvordan kan en tilrettelegge for læring slik at studentene selv får et aktivt eierforhold til kunnskapen?

Fordi disse spørsmålene ikke hadde noen fasitsvar, opplevdes de krevende. Følgelig har jeg undret meg mye over mulige svar. På mange måter har denne funderingen ligget bak min kompetanseutvikling fra høgskolelektor til førstelektor og videre til dosentkompetanse. I begge avansementene har jeg fått opprykk i fagområdet profesjonskunnskap.

Historien om Teater nonSTOP

I perioden 2004–2007 arbeidet en kollega, Ellen Saur, med en doktorgrad (Saur, 2008). I løpet av denne perioden ble hun godt kjent med både lederne og deltakerne på fritidsklubben Grotta. Som et resultat av dette samarbeidet begynte vi å se på hvilke muligheter det lå i å videreutvikle et samarbeid med fritidsklubben, spesielt med tanke på praksisplasser

for vernepleierstudenter. Det var mange deltakere på fritidsklubben. En ide om å utvide aktivitetstilbudet på Grotta tok form. Vi startet et prøveprosjekt med å tilby drama og teater som tilleggsaktivitet innenfor fritidsklubbens rammer. Seks studenter ble plukket ut til å ha dette som praksisplass gjennom hele studieåret. 20 personer med utviklingshemming meldte seg på som skuespillere, og var aktivt med i drama- og teateraktiviteten. På våren ble teaterstykket *Rødhette på nye eventyr*, bygd på en sammensetning av norske folkeeventyr, vist i Namsos kulturhus. Både studenter og skuespillere var aktivt med på å utforme stykkets innhold og å planlegge oppsettingen.

Etter det første året konkluderte vi med at dette hadde vært et relativt vellykket prosjekt. Studentene vurderte dette som en god og annerledes læringsarena. Den var annerledes, fordi studentene lærte mye om likeverdig samhandling. Møtet på den nøytrale grunnen som teateret var, gjorde noe med at maktforholdet mellom studentene og skuespillerne. De ble mer likestilt. Sammen skapte de et kulturuttrykk. Skuespillerne var helt klare på at dette ønsket de å fortsette med. Som faglige ansvarlige prosjektledere vurderte vi at rammen ikke ga oss de mulighetene vi trengte for å utnytte potensialet godt nok. Dette handlet om tid til øvelser, stabilitet, og ikke minst utnyttelse av deltakernes ferdigheter som skuespillere. Derfor konkluderte vi etter prøvedriftsåret med følgende fire alternativer:

1. Prosjektet avsluttes.
2. Prosjektet reduseres i omfang, men forsetter sin drift som nå.
3. Teatervirksomheten flyttes ut fra fritidsklubben og blir et selvstendig tiltak lokalisert et annet sted.
4. Man beholder tanken om å utvikle drama/teater for denne gruppen deltakere, men etablerer kulturarbeidsplasser etter mønster fra Ållateateren.[1]

I Lov om universitet og høyskoler (2005) sies det at en av institusjonenes oppgaver er å utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid

1 Ållateateren er et profesjonelt teater for mennesker med utviklingshemming i Sundsvall kommune Sverige, se f.eks. https://www.facebook.com/AllateaternSweden/Videre har Sauer Lennart skrevet en doktoravhandling om Ållateaterens virksomhet (Lennart, 2004).

på høyt internasjonalt nivå. En skal videre bidra til innovasjon og verdiskapning, og legge til rette for at institusjonens ansatte og studenter kan delta i samfunnsdebatten. Disse formuleringene, sammen med elementer fra strategisk plan ved HiNT og diverse offentlige dokumenter, gjorde at vi begynte å argumentere for alternativ 4: Å etablere kulturarbeidsplasser for mennesker med utviklingshemming. En spennende plan begynte å ta form. Prosjektet møtte velvillighet. Det fikk solid og nødvendig støtte og oppmuntring fra de andre ansatte ved utdanningen. Uten denne oppbakkingen ville ikke prosjektet latt seg gjennomføre.

For at prosjekter skal få støtte, er det min erfaring at noen forhold må være på plass. For det første handler det om å sørge for at prosjektets mål er i tråd med de verdier og mål samarbeidende organisasjoner har. Som prosjektledere tok vi fatt på å lese det vi mente kunne være aktuelle samarbeidspartnere sine sentrale dokumenter. Disse omfattet kommuneplaner, sektorplaner, stortingsmeldinger, andre strategiske dokument osv. Dette gav oss kunnskap om de vi mente det ville være viktig å samhandle med. Når en skal utvikle en felles forståelse for det arbeidet en skal i gang med, blir denne kunnskapen viktig.

For det andre må arbeidet forankres i de etater/organisasjoner som kunne tenkes å ha interesse i å få et eierforhold til et slikt prosjekt. Vi valgte å etablere kontakt med kultursektoren og helse- og omsorgstjenesten i kommunen. Videre inkluderte vi kulturetaten i Nord-Trøndelag fylkeskommune, NAV, en Vekst-bedrift og ledelsen ved HiNT. Ei styringsgruppe ble etablert av disse aktørene. Sammen lagde vi både formål og delmål for prosjektet. For å få utnyttet effekten av slik tverrfaglig og tverretatlig samhandling, er det viktig at målene er utformet på en slik måte at de ulike organisasjonene som er berørt, kan akseptere dem. De bør også være innenfor et område organisasjonene selv har ansvar for å påvirke, og det bør være sannsynlig at aktørene med samarbeid vil nå målene. Det siste punktet er at målene er konkrete og målbare. Med utgangspunkt i dette, ble følgende mål og delmål utformet (Saur & Johansen, 2012):

> Teater nonSTOP skal være et profesjonelt teater, hvor de fleste aktørene er personer med utviklingshemming. Teateret vil ha som oppgave å fremme aktørenes interesse både kunstnerisk og politisk. Disse interessene vil være å utvikle teaterfaglig arbeidsmetoder som ivaretar de spesielle forutsetningene og

de kunstneriske interessene aktørene har. Teateret vil være en kommunikasjonskanal for aktørene, slik at de kan formidle sine erfaringer og livssituasjon, samt gjøre denne befolkningsgruppen synlig i samfunnet.

- Å skape teatervirksomhet for mennesker med utviklingshemming.
- Å utvikle og dokumentere modellutvikling for hvordan kommuner kan etablere kulturvirksomhet opp mot målgruppen utviklingshemmede.
- Å dokumentere prosjektets ulike sider, både i forhold til vitenskapelig publikasjoner, men også konkrete arbeidsmodeller for slikt kunstnerisk arbeid.
- Å være en politisk arena for mennesker med utviklingshemming i kraft av at teater er en formidlingskanal, men også gjennom at det å ha teater som arbeid er myndiggjørende for en gruppe som ofte blir utelukket fra normaliserte tilbud.
- Å være en alternativ læringsarena for vernepleierstudenter, men også et kompetansetilbud innenfor teater for personer med utviklingshemming.
- Å være arena for forskning og utvikling både innenfor teater, pedagogikk og helse og sosialfag.
- Å bringe frem kunnskap om hvordan ulike kulturaktiviteter for mennesker med utviklingshemming kan etableres i samhandling mellom ulike offentlige etater.

Ser en på delmålene, er de ikke blitt til bare med tanke på etableringen av dette prosjektet. I like stor grad er de blitt til fordi de hjelper de ulike deltakende organisasjoner til å gjennomføre pålagte oppgaver. Dette handler om å forankre prosjektet i de ulike samhandlerenes virksomheter. Å etablere slik tverrfaglig og tverretatlig samhandling krever at alle opplever det nyttig å delta.

Mitt pedagogiske grunnsyn er inspirert av Vygotsky. Ifølge Vygotsky (1978) forstås individets kompetanse ut fra to nivåer. Individets aktuelle utviklingsnivå betegner allerede ervervet kunnskap, men alle har mulighet til å videreutvikle denne kunnskapen. Vygotsky beskriver dette som den nære utviklingssonen. Et viktig poeng i den sosiokulturelle læringsteorien er at læring skjer under veiledning og sosiokulturelt samspill med andre. Sosiokulturelt læringssyn legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Med utgangspunkt i sosiokulturelt læringssyn har jeg blitt opptatt av situert læring, som først og fremst er

satt i system og beskrevet av Lave og Wenger (1991) og den danske pedagogen Dreier (1999). Også disse teoretikerne hevder at læring er et sosialt fenomen som foregår overalt og til enhver tid. Sentralt i den situerte læringsteorien er at læring forekommer gjennom deltagelse i praksisfellesskap. Dette har fått avgjørende betydning for hvordan jeg nå legger opp både min undervisning og de forsknings- og utviklingsprosjekt jeg deltar i. Å være i et praksisfellesskap og å samspille med andre har også preget mitt FoU-arbeid og dermed min egen kompetanseutvikling. Som samhandlende aktør og ansatt på HiNT, hadde jeg i dette prosjektet spesielt interesse og ansvar for spesielt å se på muligheter for å koble de fagområdene jeg hadde ansvar for i undervisningen til prosjektet, å sjekke hvilke muligheter teateret som praksisarena kan stimulere til læring hos vernepleierstudentene, og ikke minst hvordan høgskolen kunne bidra til innovativ virksomhet i sitt praksisfelt.

Hovedideen til dette prosjektet bygger på en tverrfaglig tilnærming.[2] Vi hadde en ide om at dette både kunne gjøre prosjektet robust, og ikke minst berike de ulike fagene/organisasjonene som deltok. Det var spennende å oppleve hvordan de ulike fagdisiplinene bidro til å utvikle prosjektet ved hjelp av sin fagkunnskap. Deltakerne i styringsgruppa og de ulike aktørene vi hentet inn for å utvikle teateret, brukte sin spesifikke fagkompetanse. I dette arbeidet møtte vi også på elementer av forforståelser og fordommer. Vi så hvordan våre fagområder påvirket hva vi trodde var mulig og umulig. Helse- og sosialarbeideren måtte for eksempel arbeide med seg selv for å slippe kontrollen og holdninger som i hovedsak gikk på å beskytte skuespillerne fra stigmatisering. Skal man bli utøvende kunstner, blir man synlig som den personen en er. Slik som en instruktør sa: «Du kan ikke være skuespiller uten å være på scenen. Her representerer du en rolle, og ikke deg selv.»

Ideen om denne flerfaglige tilnærmingen til prosjektet viste seg å ha stor betydning. Den bidro til at vi nådde målet med å etablere ny

2 Jeg tar utgangspunkt i Lauvås og Lauvås (2004) sin definisjon av tverrfaglig samarbeid, som er en interaksjon mellom representanter fra ulike fag med et dobbelt formål: Sikre kvalitet i arbeidet ved at den samlende faglige kompetansen blir utnyttet maksimalt, samtidig som en utvikler et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag, og stimulerer til faglig utvikling innen de bidragende fag.

kunnskap. Ikke minst fikk vi utviklet et felles kunnskapsgrunnlag og en ny metodikk både innenfor teaterverdenen og helse- og omsorgstjenestene. Samhandlingen mellom kulturarenaen, helse- og omsorgstjenesten og utdanningsinstitusjonen åpnet opp for helt nye tilnærmingsmåter. For egen del ga kulturarenaen meg nye erfaringer. Det var befriende å drive FoU-arbeid hvor rammene ikke er så fastlåste på hva som er mulig, eller umulig. Samarbeidet åpnet også opp for helt andre måter å dokumentere utviklingsarbeid på. Å dokumentere ved teaterstykker ligger på mange måter nærmere utøvelsen av faglig kunnskap som vernepleie, underviser, eller sosialt arbeid. Teaterstykker er levende, med mange muligheter til å se og vise de komplekse sammenhenger livet består av. Sånn sett fanger de opp mye mer enn det en får beskrevet i en vitenskapelig artikkel. Likevel ble artikkelformen også brukt til å dokumentere og drøfte ulike sider av prosjektet. Både artikkelform og krav om dokumentasjon var relativt ukjent for prosjektets innleide kulturarbeidere, men de opplevde dette som spennende og meningsfylt. Takket være dokumentasjon og en tverrfaglig tilnærming lyktes vi med prosjektet. Teater nonSTOP er i dag en fast teatergruppe i Namsos med 15 ansatte skuespillere.

Hvordan henger dette prosjektet sammen med en dosentsøknad? Og hvordan er det knyttet opp mot mitt fagområde profesjonskunnskap og områdene jeg underviser i, som fremdeles primært er helse- og sosialpolitikk, stat og kommunalkunnskap, juss og samfunnsarbeid? For å besvare spørsmålene litt mer konkret vil jeg beskrive litt nærmere tre sider ved prosjektet: Et teaterstykke, teater som pedagogisk utviklingsarbeid, og høgskolens samhandling med kulturfeltet.

«Litt kaffe – kanskje?» Et teaterstykke med mange funksjoner

«Litt kaffe – kanskje?»[3] er tittelen på et teaterstykke som min kollega Ellen Saur og jeg skrev. Teaterstykket tar utgangspunkt i en av teaterskuespillerne, Anne, sitt liv: Helt fra hun ble tatt bort fra sitt hjem og plassert

3 Mer om teater nonSTOP og «Litt kaffe – kanskje?» i denne videoen: https://www.youtube.com/watch?v=41cqIqzOrk8

på spesialskole, mens hun jobbet som postbærer i Namsos kommune og frem til dag. Anne hadde vansker med å huske replikker. I teaterstykket måtte vi legge inn både bruk av bilder og konkrete ting som gjorde henne i stand til å fortelle om sitt liv. På den måten utviklet vi teaterfaglige effekter som kunne bidra til at Anne fikk en friere posisjon som skuespiller, og dermed kunne hun fortelle viktige historier på sin autentiske måte.

Teaterstykket er både en historisk vandring i skole-, helse- og sosialpolitikk. Det beretter om hvordan ulike politiske styringsdokumenter og faglige behandlingsmåter har vært med å styre tjenestene, og hvordan de har hatt innvirkning på enkeltmenneskers liv. Vi brukte teaterstykket i undervisningen på høgskolen. Dessuten ble det kjøpt opp av den kulturelle skolesekken i Nord-Trøndelag. Videre ble stykket vist landet rundt på ulike konferanser, både for brukerorganisasjoner og for fagfolk. Når vi viste teaterstykket på skoler (både videregående og på høgskoler/universitet), hadde vi samtaler med publikum i etterkant. I tillegg hadde vi utformet et arbeidshefte hvor vi reiste en del problemstillinger som mennesker med ulike funksjonsnedsettelser møter i dagens samfunn.

Mottakelsen stykket fikk, og ikke minst de gode samtalene vi hadde etter forestillingen, var meget positive. Spesielt på høgskolen merket vi at refleksjonene som kom frem blant studentene, var preget av en annen nærhet og engasjement til temaer som omsorg, integrering, inkludering enn under vanlige forelesninger. Også deres kritiske blikk på dagens system ble skjerpet. Kort oppsummert ga teaterstykket publikum en invitasjon til å bli med på reise inn i et annet menneskes liv, og samtidig å høre offentlig dokumenter bli lest opp, og å danne seg et inntrykk av hvilke konsekvenser disse hadde i praktiske handlinger i fortellerens liv.

Den sterkeste forestillingen vi gjennomførte med «Litt kaffe – kanskje?», var da vi dro til hjembygda til Anne og opptrådte for et stappfullt samfunnshus. Å se Anne på scenen, omgitt av tidligere sambygdinger, fortelle om hvordan hun hadde opplevd å være henne, var rørende. Forestillingen endte med ti minutters stående applaus, og fremføringen gjorde noe med Anne og berørte bygdefolket. Som lærer i helse- og sosialfag erfarte jeg at med teater som virkemiddel kan en delta i samfunnsdebatten på en annerledes måte. Teater nonSTOP ga også aktører som ikke så lett slipper

til i debatten en anledning til å delta i stor grad på sine premisser og med budskap formidlet på en autentisk og god måte.

Pedagogisk utviklingsarbeid

For høgskolen, og nå universitetet, er Teater nonSTOP først og fremst en læringsarena for våre studenter. Hvert år får 6–8 studenter anledning til å være sammen med teateret i en praksisperiode. Praksisperioden strekker seg over et år. Studentene deltar på arbeidsdagene til teateret, på helgeseminar og ikke minst på forestillingene. Dette er en unik praksisplass, for det studentene lærer her er å jobbe sammen med mennesker med utviklingshemming. Slik som en student skrev det i et refleksjonsnotat: «Her er vi likestilte. Skuespillerne fungerer som tilretteleggere for oss. Vi kommer nye inn på teateret, og de er flinke til å dra oss med i øvelser og oppgaver, det er tydelig hvem som er spesialistene her.»

Ved siden av at teateret er praksisplass, deltar også skuespillerne i undervisningen på universitet. Dette gjelder når det arrangeres seminarer og workshops innenfor de estetiske fag (dans, drama og musikk). Her får alle vernepleierstudentene erfaring med likeverdig samhandling med skuespillerne. Skuespillerne er mer drevne og sikre i denne rollen enn de fleste studentene. Dette gir studentene en erfaring med mer likeverdig kommunikasjon med mennesker med utviklingshemming enn når de møter dem i andre praksisfelleskap.

De første årene vi hadde studenter i praksis på teateret, ble de fulgt opp både med tekstanalyser av praksisrapporten og med individuelle intervju, så vel som fokusgruppeintervju. Vi ønsket å kvalitetssikre at studentene fikk en god, fagligutviklende praksisplass, samt å systematisere og gjøre en slik praksisarena til gjenstand for forsknings og utviklingsarbeid (Johansen & Saur, 2010a).

Det unike med denne praksisplassen er at aktørene i teateret stiller på lik linje. Målet med arbeidet er å skape et felles produkt i form av en forestilling. Det er ikke at studentene skal lære skuespillerne noe. I stedet skal en lære og utføre noe sammen – hvor alle er like viktige for å få til et godt produkt. Studentene på teaterpraksis både lærer og erfarer hva det vil si å være sammen med mennesker med utviklingshemming.

Denne erfaringen danner et utgangspunkt for senere tjenesteyting overfor denne brukergruppen. Det kunne vært spennende å undersøke om dette innsteget til praksis har ført til en annen holdning eller kunnskap hos studentene enn hos andre studenter som har en mer vanlig praksis. En slik studie er foreløpig ikke gjort.

Kulturpolitikk og helse- og sosialpolitikk hånd i hånd

Som førstelektor eller dosent har man et ansvar for å bruke sin kompetanse for å oppfylle de mål som fremkommer av universitets- og høyskoleloven. På mange måter har jeg erfart at de krav som ligger i de to stillingsbeskrivelsene gir en annen faglig frihet. I stor grad oppfordres det til innovativ tenkning og til et større fokus på U enn F i FoU-konseptet. Dette innebærer ikke at det er mindre krav til vitenskapelig metode eller arbeidsform. Men det handler mer om å vektlegge utviklingsarbeid i samhandling med praksis.

I prosjektet Teater nonSTOP dreide det seg om samhandling mellom flere sektorer og nivåer, som NAV, kultursektor (både på kommune- og fylkesnivå), helse- og omsorgsektor, private kulturaktører, m.fl. I forbindelse med komitebehandlingen av stortingsmeldingen «*Kultur, inkludering og dltagelse*» (Kulturdepartementet, 2011) var representanter fra Teater nonSTOP (både prosjektledere og skuespillere) i møte med familie- og kulturkomiteen, samt kulturministeren på Stortinget. Målet med besøket var å få aksept og anerkjennelse for prosjekter som Teater nonSTOP. Flertallet i kulturkomiteen sa i sin merknad til meldingen at de anerkjente virksomheten, og understreket viktigheten av at den fortsatte. Å få en slik merknad i en stortingsmelding betydde mye for å få teateret etablert som en fast virksomhet etter prosjektperiodens slutt.

Å vektlegge at skuespillerne på Teater nonSTOP skulle samarbeide med andre profesjonelle kulturaktører var viktig. Dette innebar blant annet at de som regisserte teateroppsetningene var profesjonelle aktører, som Nina Wester og Kirsten Roll Steen. Også musikere vi samarbeidet med, var profesjonelle, eksempelvis Henning Sommerro og John Pål Inderberg.

Hensikten var å profesjonalisere virksomheten, og vise at dette var noe annet enn et fritidstilbud. Teaterstykkenes innhold hadde et klart sosialpolitisk budskap, hvor skuespillernes erfaringer ble vist i det utrykket de ønsket. Dramaene bygde på deres egne erfaringer og historier.[4] Viktig ble det også å sette virksomheten inn i en kulturpolitisk kontekst ved å utgi vitenskapelige artikler om aktiviteten (Johansen & Saur, 2010b). Dette handler om å gjøre opplegget robust nok gjennom vitenskapelig belegg. Robusthet skapes etter min erfaring ved å dokumentere det en gjør på en slik måte at andre kan vurdere de valg en har gjort, og derved se om det både er hold i argumentasjonen og i valget av arbeidsformer. Med andre ord krav om en litt annerledes vitenskapelig etterprøving mer i retning av U enn F i FoU-begrepet.

Om skriveprosessen og nødvendigheten av å sy det hele sammen

Jeg arbeidet ikke bevisst etter endt førstelektorkvalifisering mot å bli dosent. Men jeg fikk et oppdrag fra en annen høgskole, nemlig å vurdere en opprykkssøknad til førstelektor. Da måtte jeg lese forskriften om opprykk i forsknings- og undervisningsstillinger ved universitet og høgskoler, og der kom jeg over paragrafen som omfatter dosentopprykk. Jeg oppdaget at mye av det jeg hadde gjort, passet i forhold til disse kriteriene. Tanken slo meg at dette kunne jeg også gjøre – «Just do it». Men hvordan gjøres det? Hvordan søker man? Ingen på mitt fakultet var dosent. Så her måtte jeg undersøke andre steder. Hvem kunne noe om dette? Jeg fikk høre om en dosent ved en annen utdanninginstitusjon, og ringte ham og fremla mine spørsmål. Etter samtalen fikk jeg anledning til å se hans søknad. Der og da bestemte jeg meg for å søke opprykk.

Som førstelektor hadde jeg hatt anledning til å utvikle mine fagområder videre. Jeg var opptatt av at førstelektorkompetanse skulle brukes til å utvikle både høgskolen som utdanningsinstitusjon, og til å rette

4 Et eksempel på dette kan du finne på følgende nettadresse, som er et utdrag av forestillingen «Du – jeg, oss – dem, innenfor – utenfor»: www.youtube.com/watch?v=oHZEVCWL8zM Klipp fra møtet på Stortinget på følgende nettadresse: www.youtube.com/watch?v=g_4KBgE6YZo

søkelyset mot problemstillinger i praksis. Jeg hadde deltatt i gjennomføringen av en del undersøkelser i praksisfeltet. Dette omfattet å gi anbud på evalueringsundersøkelser som kommuner hadde lagt ut på Doffin[5], og utviklingsprosjekter jeg selv initierte som ledd i høgskolens satsing på praksisnær FoU.

Jeg begynte å samle dokumentasjonen jeg hadde på arbeider jeg hadde gjort etter at jeg ble førstelektor. Det var evalueringsrapporter fra FoU-prosjekter, dokumentasjon fra Teater nonSTOP i form av vitenskapelige artikler, fagartikler, søknader, prosjektrapporter, anmeldelser av forestillinger og kronikker, men også andre vitenskapelige artikler, fagartikler, prosjektbeskrivelser om andre temaer, m.m. Jeg prøvde å sortere dem i bunker ut fra de ulike kriteriene i forskriften, men ble ikke helt fornøyd. Da mange dokumenter omhandlet mer enn ett kriterium, ble det vanskelig å plassere dem i en bestemt bås. Ville et sakkyndig utvalg kunne se dette?

Hvordan skulle jeg beskrive sammenhengen, og hva skulle være den røde tråden i mitt profileringsdokument? Svaret grublet jeg på lenge, samtidig som jeg strevde med å utforme søknaden. Hva ønsket jeg å fortelle et sakkyndig utvalg? Hvordan skulle jeg skape forbindelseslinjer mellom de ulike arbeidene? Løsningen ble til slutt innlysende. Jeg var jo førstelektor i profesjonskunnskap. Skulle jeg bli dosent i noe, så måtte det jo bli i profesjonskunnskap. Med dette som omdreiningspunkt begynte jeg å se på arbeidene mine med nye øyne. Jeg sorterte arbeidene en gang til i lys av denne erkjennelsen, og laget koblinger mellom kriteriene i forskriften og profesjonskunnskap. For å illustrere dette har jeg laget en skjematisk oversikt over noen av de 15 vedleggene jeg sendte inn, og avmerket hvilket kriterium de var ment å dekke.

5 Doffin er den nasjonale kunngjøringsdatabasen for offentlige anskaffelser der blant annet kommuner legger ut kunngjøringer om undersøkelser og evalueringsundersøkelser.

Opprykkskriterier / Vedlagte arbeider	Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet	Dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet	Ledelse av forsknings- og utviklings-prosjekt	Omfattende samarbeid med kulturlivet for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsvirk-somhet
Johansen, O. & Saur, E. (2012). «Teater nonSTOP» prosjektrapport.	X		X	X
Johansen, O. & Saur, E. (2010). Teater nonSTOP. Et profesjonelt teater med kunstnerisk og politisk verdi? *Nordisk Tidsskrift for Drama*, 2(10), 33–37.	x			X
Johansen, O. & Saur, E. (2013). Stepping into the unknown – the health and care discourse meets the art discourse in a theatre company for actors with learning disabilities. I *The Journal of Applied Theatre and Performance*. Routledge.	X		X	
Program, DVD og ressurshefte til forestillingen «Litt kaffe – kanskje». Ide og manus: Oddbjørn Johansen & Ellen Saur. Regi: Ane Myhrvold.	X	x	X	X
Johansen, O. & Saur, E. (2012). «Er det nå så lurt å samle så mange som trenger hjelp på den samme plassen?» Trygghet, sikkerhet og organisering av to samlokaliserte bofellesskap. Rapport nr. 83, Høgskolen i Nord-Trøndelag.	X		X	

Som leseren vil se inneholder et vedlegg flere ulike former for dokumentasjon. Poenget mitt med tabellen var å synliggjøre hvordan samme arbeid kan representere dokumentasjon (vedlegg) som knytter dem til flere kriterier.

Jeg delte dokumentet mitt med mine kollegaer og ba dem om å være kritiske lesere. Fungerte profileringsdokumentet som en veileder, og sto det støtt i seg selv som et selvstendig dokument? Klarte jeg å få frem sammenhengen mellom de ulike vedleggene opp mot utvikling av kunnskap og kompetanse innenfor fagområdet profesjonskunnskap? Å skrive profileringsdokumentet innebar i seg selv også en læring for min egen del. Det ga meg mulighet til å se hvordan ulike deler av prosjektene jeg hadde arbeidet med ble knyttet opp mot flere av kriteriene, og samtidig hadde linjer til profesjonskunnskap. Sagt på en annen måte fungerte profileringsteksten som et selvevaluerende dokument, og samtidig skapte den sammenhengene i min faglige profil.

Etter mange nyttige innspill og gode samtaler med mine kollegaer, la jeg det hele bort for en periode. Så ville tilfeldighetene at en av mine sønner skulle på Statens senter for epilepsi på utredning. Det ble til at jeg ble med han og skulle bo på et pårørenderom i tre uker. Hva kunne jeg fylle dagene med? Svaret ble at jeg kunne bruke tiden til å skrive igjennom søknaden min på nytt. Som sagt, så gjort. Jeg pakket ned PC-en, samlet alle tilbakemeldingene og alle vedleggene. Jeg murte meg inne, skrev, leste og organiserte profileringsdokumentet nok en gang. Ved hjelp av mange gode refleksjoner som tilbakemeldingene skapte, dannet det seg en tydelig rød tråd. Profileringsdokumentet fant sin endelige form. Vel hjemme tok jeg kontakt med en norsklærer og ba ham om hjelp til å lese gjennom dokumentet med beskjed om å bruke den røde pennen flittig. Videre ba jeg ham om å se om dokumentet ga mening i seg selv, uten å ha tilgang til alle vedleggene. Etter en språklig oppretting av dokumentet leverte jeg det hele til min dekan og ba om å bli vurdert.

Jeg var den første på min avdeling som søkte om opprykk til dosent, så dekanen lurte litt på hvordan en slik sakkyndig utvalg skulle settes sammen. Sammen gjennomgikk vi kriteriene og kom frem til at fagområdene sosialt arbeid, vernepleie og profesjonskunnskap ble representert. Videre

måtte det sørges for at minst ett medlem selv var dosent. Hvor finnes slike mennesker, spurte dekanen meg. «Jo, Universitet i Nordland har en egen ph.d. i profesjonskunnskap», sa jeg, og fortsatte: «På NTNU har de sosialt arbeid, og ved Universitet i Agder fins en dosent som jobber på verne-pleien.» Slik ble utvalget satt sammen med to professorer og en dosent. Søknaden ble sendt, og jeg mottok etter noen måneder en meget grundig, men ikke minst en god vurdering. Ikke bare skryt. Utvalget hadde tatt seg tid til å komme med gode vurderinger så vel som konstruktive, kritiske bemerkninger til de ulike innsendte arbeider. Men fremfor alt ga utvalget meg en klar bekreftelse på at de hadde sett sammenhengen. Utvalget konkluderte med at jeg innfridde samtlige krav i kriteriene for opprykk på en overbevisende måte.

Med en systematisk gjennomgang av mine egne arbeider og et profileringsdokument klarte jeg både å vise bredden i FoU-arbeidene mine og hvordan de henger sammen og på den måten dekker flere enn et kriterium. Utvalget skrev i sin konklusjon:

> Teaterprosjektet nonSTOP oppfattes som selve bærebjelken i Johansens faglige og vitenskapelige produksjon. Komiteen er imponert over hvordan disse arbeidene samlet sett – og i mange tilfeller i det enkelte delarbeidet – kombinerer kulturformidling, pedagogisk utviklingsarbeid, inkluderingsarbeid og funksjonshemmingspolitikk; og samtidig fremstår som et forbilledlig eksempel på samarbeid på tvers av fag, institusjoner og mennesker med ulike funksjonshemminger. Å ta i tu med dette mangfoldet krever mot, faglig innsikt og etisk årvåkenhet. Variasjonen i hvordan kunnskapen formidles er stor. Dette gjør at Johansens arbeider når ut til et mye bredere publikum enn det tradisjonelle akademiske, og får dermed utvidet «impact» både fagpolitisk, opinionsdannende og profesjonspåvirkende.

Avslutning

Verden har ikke forandret seg etter at jeg ble dosent. Fremdeles underviser jeg, og fremdeles driver jeg med FoU-arbeid. Det har på en måte blitt noe lettere å få gehør for å drive utviklingsarbeid sammen med praksisfeltet. Hvorvidt dette skyldes at jeg har fått mer erfaring og kan

«smykke» meg med at jeg har toppkompetanse, tror jeg ikke. Isteden tror jeg forklaringen ligger i at det å samarbeide med praksisfeltet når det gjelder FoU-prosjekter har fått en annen status. Dette kommer tydelig frem også i de krav Forskningsrådet setter for bevilgninger. I mange program må forskningsinstitusjonene vise til samarbeid og inngå samarbeidsavtaler med praksisfeltet for å få støtte.

Jeg har fått et hovedansvar for førstelektor- og dosentkvalifiseringen ved eget fakultet. Dette innebærer at jeg har utviklet et eget kompetanseprogram for de som ønsker å kvalifisere seg til førstelektor eller dosent. Dette er et spennende arbeid, og jeg tør påstå et veldig viktig utviklingsprogram for fakultetet. Å sette av ressurser slik at flere medarbeidere bruker sin kompetanse både til å forske mer på egen utdanning, og ikke minst å drive utviklingsprosjekt sammen med praksisfeltet, gir mange og gode synergier. Resultatet blir bl.a. en bedre og mer målrettet utdanning innenfor helse- og sosialfagene.

I dette kapitlet har jeg beskrevet mitt dosentløp, eller hvordan min akademiske karriere har utviklet seg. For meg har det vært sentralt å arbeide innenfor et fagområde og la dette være en rød tråd gjennom det å utvikle egen kompetanse. Jeg så ikke dette tydelig med en gang jeg begynte å jobbe, men fagområdet profesjonskunnskap har vokst klarere frem etter hvert til det i dag er sentreringspunktet i min forsknings-, undervisnings- og utviklingsportefølje.

Et grunnleggende spørsmål å stille seg er: Har den kunnskapen jeg har utviklet, blitt viktig for universitet og samfunn? Jeg er overbevist om at den er det. Begrunnelsen for denne påstanden er like praksisnær som mitt forsknings- og utviklingsarbeid, her representert ved tre eksempler:

1. Først og fremst etablering av 15 kulturarbeidsplasser, og et teater som formidler kunst fordi skuespillerne har en unik evne til både formidling og til å lære oss noe.
2. Namsos kommune ga kulturprisen til Teater nonSTOP. I kommunens begrunnelse sto det «Teaterets virksomhet har stor betydning både med hensyn til arbeid for mennesker med utviklingshemming og for å bringe kulturopplevelser ut til folket».

3. Tilbakemeldinger fra publikum, slik som professor i litteraturvitenskap Petter Aaslestad, skrev i sin e-post til aktørene etter å ha sett teaterstykket «Litt kaffe – kanskje?»:

   > Jeg var tilstede (som styreleder i NOKUT) på universitets- og høgskolerådets representantskapsmøte i Levanger, og hadde gleden av å se forestillingen «Litt kaffe – kanskje?» på morgenen andre dagen litt før seminarstart. Som alle andre i salen ble jeg dypt grepet – og er det fremdeles! Fantastisk hvordan dere greide å lage vakkert teater med veldig enkle midler (som selvsagt er kjernen i alt kvalitets teater). Da jeg i forkant leste folderen om stykket, gruet jeg meg litt (det må innrømmes – fryktet litt sånn overgreps- og indignasjonsteater). Men dere lagde et nydelig stykke om oss alle, om oppvekst, tilhørighet, kamp for verdighet – samtidig som det det var et uhyre interessant stykke om en del av norsk historie i en bestemt periode. Det var umulig ikke å identifisere seg med hovedpersonen. For oss i salen ble forestillingen dagens samtaleemne i pauser på seminaret. Jeg er – som litteraturviter – ikke alltid lett å rive med, men dette ble årets teateropplevelse (Saur & Johansen, 2012).

4. Universitetet, og spesielt vernepleierutdanningen, fikk gjennom det nettverket som ble etablert en fot innenfor praksisfeltet som har resultert i flere FoU-prosjekter.

Jeg har opplevd det befriende å se på hvilke muligheter det ligger i krysningspunktet mellom stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk og kultur. Det utfordrer meg både som pedagog og som fagutvikler. Forskning og utvikling er nok to ulike ting. De skal ikke konkurrere, men isteden utfylle hverandre. Universiteter og høgskoler trenger begge. Dette innebærer også at de som har fått opprykk, enten som førstelektor eller som dosent, er sitt ansvar bevisst, og utvikler sine respektive fagområder. Men det fordrer at slike utviklingsprosjekt får de samme rammebetingelser som annen FoU-virksomhet ved landets høyere læresteder. Det å utforske rommet mellom forskning og utvikling i samhandling med praksisfeltet er like viktig som å forske med stor F, i alle fall for profesjonsutdanningene. Jeg mener at det er plass til begge karriereveiene innenfor dagens høyere utdanningssystem. Utfordringen ligger i hvordan en teller

og premierer ulik virksomhet. Jeg tror både førstelektorer og dosenter har mye å lære av å se på hvordan førsteamanuensiser og professorer argumenterer for sin forskning. Vi som har valgt den andre karriereveien, må bli like flinke til å argumentere for viktigheten og relevansen av vårt utviklingsarbeid. Likeledes krever det at arbeidsgiver tilrettelegger for at vi får samme type hjelp og støtte. Utviklingsarbeid er ikke noe som skjer i et vakuum. For min del har det vært avhengig av levende mennesker og samarbeid med ulike organisasjoner og etater. Dette er krevende, men også utrolig lærerikt.

Jeg tror at både praksisfeltet og akademia på lang sikt vil tjene på å ha flere karriereveier innenfor sin virksomhet. Strømlinjeformede kompetanseløp gir i mindre grad muligheten til tverrfaglig samhandling og til å fange inn hele bredden av forsknings- og utviklingsprosjekter. Jeg tror at min historie kan være et godt eksempel på at flere veier fører til Rom, og at universitetene og høgskolene har mye å tjene på å utvikle felles prosjekter hvor vi jobber sammen med praksisfeltet. Praksisfeltet er en god arena for utvikling av våre praksisrettete utdanninger. Ved å utfordre bestående praksiser og stille spørsmål om hvorfor arbeider vi på denne måten, gir det en unik mulighet til å utvikle praksis, og i neste omgang trekke erfaringene og den kunnskapen inn i undervisningen.

Referanser

Bråten, I. (1997). *Vygotsky i pedagogikken.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære – Læring som social praksis* (s. 76–99). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–78). Oslo: Universitetsforlaget.

Johansen, O. & Saur, E. (2010a). Teater som dannelsesarena for helse- og sosialarbeidere. *Uniped*, *33*(2), 43–55.

Johansen, O. & Saur, E. (2010b). Teater nonSTOP: et profesjonelt teater med kunstnerisk og politisk verdi? *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift, 47*(2), 33–37.

Kulturdepartementet. (2011). *Kultur, inkludering og deltaking* (Meld. St. 10 (2011–2012)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-10-20112012/id666017/

Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). T*verrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sauer, L. (2004). *Teater och utvecklingsstörning: En studie av Ållateatern* (Doktoravhandling, Umeå universitet). Hentet fra http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-353

Saur, E. (2008). *Kulturarena med mulighet for dialog? Grotta – en fritidsklubb for mennesker med utviklingshemming. «Målet er vel at vi skal ha det arti, trur æ»* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra http://hdl.handle.net/11250/269150

Saur, E. & Johansen, O. (2012). *Teater nonSTOP* (Rapport). Namsos: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Saur, E. & Johansen, O. (2013). Being actors with learning disabilities in a democratic perspective. *Nordic Theatre Studies*, *25*, 46–57.

Vygotskij, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Universitets- og høyskoleloven – uhl. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) (LOV-2005-04-01-159. Hentet fra https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15

KAPITTEL 7

Når uvitenhetens posisjon er fruktbar. Min vei til dosent i spesial- og veiledningspedagogikk

Carl Christian Bachke
Universitetet i Agder

Abstract: It took 33 years of professional experience before the author attained docent status. His experiences are related to his various employment positions: research assistant, teacher at a school for children with special needs, educational supervisor in South Sudan, school counsellor, curriculum developer and founder of a social network related to counselling, assistant professor, associated professor and coordinator of a bachelor program in social education. At the outset of most of these positions, he had a strong feeling of incompetence and that he lacked the requisite knowledge. This chapter describes how such challenging beginnings have been transformed into fertile experiences of flow. The essence of his application for promotion to docent is also presented. The conclusion relates to the author's vision for his work as a docent.

Keywords: docent, challenges, flow, promotion, network

Introduksjon

Uvitenhetens posisjon befinner seg i et landskap hvor usikkerhet møter nysgjerrighet, og hvor prestasjonsangsten kriger mot motiverende lærelyst. Posisjonen blir fruktbar når nysgjerrighet og lærelyst gir energi til å flytte ukyndighetens fjell. «Fjellflyttingen» stimuleres ved

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. (2020). Når uvitenhetens posisjon er fruktbar. Min vei til dosent i spesial- og veiledningspedagogikk. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 7, s. 139–157). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch7

oppmuntringer fra andre; eksempelvis arbeidsgiveren som sier: «Uvitenhet er et bra utgangspunkt for læring». Eller kollegaen som uttrykker: «På-forhånd-skråsikkerhet hindrer utvikling og kvalitetsmestring». Dette kapitlet handler om noen uvitenhetsposisjoner som har fungert som et springbrett for erkjennelse, læring og faglig utvikling langs veien mot å bli dosent.

I min faglige karriere har jeg påtatt meg oppgaver hvor uvitenhetsfølelsen har kjempet mot motivasjonen for å søke spenning og nye utfordringer. Imidlertid har det vist seg at uvitenheten ikke har vært total. Halvbevisst kompetanse har manifestert seg, og hjulpet meg fra flytsonens grenseland og nærmere dens trivselsskapende sentrum (Csikszentmihalyi, 1997). Min klippefaste tro på at det fins en fruktbar sti fra uvitenhetens utrygghet til kompetansebyggende erkjennelse har fungert som en motor, som langsomt har ført meg karriereveien fra lektor via førstelektor til dosent.

Motoren har stundom fusket. Kyndige reparatører har vært fraværende, og gjort at min reise mot dosentkompetanse tidvis har vært ensom. Men litt usystematisk støtte nå og da har hindret ensomheten i å kvele progresjonen og bidratt til selvstendighet, som er en nødvendighet i dosentrollen. Felles for disse opplevelsene er min erkjennelse av uvitenhet, men også erfaringene med å motta hjelp fra kolleger og å skape trygge fellesskap hvor slumrende kunnskap og ideer får vekstgrunnlag slik at flytsoneopplevelser skapes. Gjennom å snakke, og i noen grad også skrive, om den kunnskapsutvikling som da skjer, har jeg gjort erfaringene tilgjengelige for meg selv og andre slik at de har blitt relevante i opprykkssammenheng. Går man noen slike runder, utvikles et forskerblikk på egen praksis (Stenhouse, 1975), og man blir fortrolig med den praksisnære research-kulturen som passer for dosentstillinger (se Lindseths kapittel 4).

Fortellingen om min dosentvei følger min karriereutvikling kronologisk fra lektor via førstelektor til dosent. Koblingen mellom FoU-arbeider og opprykkskriterier står sentralt i denne beretningsdelen. Mot slutten deler jeg erfaringer knyttet til søknadens utformings- og vurderingsfase, og beskriver «Dosentale gleder og utfordringer».

Yrkesreisen fra lektor til dosent

Mitt møte med forskningsbasert kunnskap (1972–76)

Under lavere grads studier, lærerskole, pedagogikk og historie, fikk jeg via sentrale kunnskaper i fagene kjennskap til forskningsresultater. Hvordan denne kunnskapen ble utviklet, hadde jeg lite innsikt i. På daværende tidspunkt passet betegnelsen «forskningsmetodisk ignorant» på meg. Å bli dosent visste jeg ikke hva innebar. Likeså hadde jeg ingen aning om betydningen av å dokumentere «omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet» (kriterium 1a). Men jeg oppfattet at det var ulike perspektiver på kunnskap, forskjellige «skoleretninger innen fagene», at hva som var valid kunnskap endret seg, og at akademikere kunne diskutere forskning heftig og til dels bli uvenner. Dette siste likte jeg dårlig. Imidlertid fasinerte kunnskapsusikkerheten meg, fordi den gav adgang til et refleksjons- og erkjennelsesrom hvor mine synspunkter kunne utvikles og muligens vinne frem. Derfor bestemte jeg meg for å ta hovedfag.

Forskningsassistent og hovedfagsarbeid (opplæringsfasen, 1976–1979)

Høsten 1975 fikk jeg jobb som forskningsassistent ved Pedagogisk Forskningsinstitutt. Arbeidet innebar å analysere spørreskjema-/intervjudata vedrørende mødres erfaringer med å oppdra førskolebarn. Gjennom det toårige engasjementet høstet jeg mine første erfaringer med å computerbearbeide en blanding av kvantitative og kvalitative forskningsdata. En frekk «hus-stor» datamaskinen lærte meg nøyaktighet: «Dette forstår ikke jeg, men kanskje du forstår hva som er feil?». Utsagnet betød feilsøking, opprettinger og nye innsendelser. Uten skolering i punching og kun et grunnkurs i statistikk, altså uvitenhetens startposisjon, ble det mange FoU-oppdragende tankegang-turer til datamaskinhuset.

I forskningsassistentjobben hadde jeg en kollega. Vi bestemte oss for felles hovedoppgave-prosjekt: En litteraturstudie om nødvendige læreforutsetninger for å lykkes med den innledende leseopplæringen.

Veiledere og sensorer likte produktet, anbefalte publisering, og skaffet trykkestøtte fra forskningsrådet. Universitetsforlaget utgav hovedoppgaven (Bachke & Gunnestad, 1980), og boken ble anmeldt i relevante fagtidsskrift.

Ved avslutningen av universitetsstudiene (1979) hadde jeg alt høstet erfaringer med tre sentrale forskningsmetoder: spørreskjema, intervju og litteraturstudium.

Spesialpedagog, PP-rådgiver, u-landsarbeider og forsker (praktikerfasen, 1979–1993)

Disse årene gav meg erfaringer med norsk skolestell på kommune- og fylkesnivå gjennom praksis ved interkommunal spesialskole og PP-kontorer. Jeg var innom roller som spesiallærer, klassestyrer, lærerrådsleder, undervisningsinspektør, rektor, PP-rådgiver og student-/kollegaveileder. I konsulentrollen høstet jeg også internasjonale erfaringer fra Sør-Sudan og India. Konsulentoppdragene krevde relasjonsbygging og nettverksetablering i uvante kontekster, hvor min opplevelse av ukyndighet medvirket til at jeg følte meg utenfor komfortsonen. Likevel hadde jeg med meg forskningsgnisten, og skrev rapporter og artikler som senere inngikk i min førstelektorsøknad.

Fra høgskolelektor til førstelektor (akademikerfase 1, 1993–2003)

For å kompensere for mangelfull veiledningsteoretisk kunnskap engasjerte jeg meg i Veiledernettverket i Agder, bl.a. gjennom redaksjonelt ansvar for nettverkets årbok. Arbeidet fordret at jeg selv skrev ledere, petiter, bokmeldinger og artikler. En artikkel om veiledningsbegrepet ble bearbeidet og publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.

Ved hjelp av en FoU-ressurs som utgjorde 10 % av min hele stilling ved daværende HiA gjennomførte jeg to andre vitenskapelige arbeider: En intervju-/spørreskjemastudie om urbane tanzanianeres preferanse av private eller offentlige sykehustilbud og en litteraturstudie om intelligensbegrepet. I tillegg skrev jeg mange bokmeldinger.

Min førstelektorsøknad baserte seg på publiserte arbeider fra perioden 1984–2002. Å konstruere søknaden krevde tid, ikke minst fordi jeg ikke hadde tatt vare på dokumentasjonen, og fordi mangel på veiledning og eksempelsøknader gjorde meg famlende. Etter gode tre måneders dokumentinnsamling, skriving av profileringsdokument og kopiering, var søknaden utsendelsesklar. I profileringsdokumentet relaterte jeg enkeltarbeider til opprykkskriteriene, og plasserte dem også innenfor disiplinene spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk, u-landspedagogikk og høgskolepedagogikk. Termen u-landspedagogikk syntes å være sjelden, ifølge google-søk. Det sakkyndige utvalget kritiserte verken min kriterierelatering eller fagdisiplin-inndeling. I stedet konkluderte det med førstelektorgodkjenning.

Fra førstelektor til dosent (akademikerfase 2, 2003–2012)

Førstelektorperioden var preget av tematisk FoU-bredde: Termbruk på diagnosen psykisk utviklingshemming, IOP-forskning, veiledningspedagogiske emner inklusive refleksjonsbegrepet, dagsentervirksomhet og arbeid med ferietilbud til sosialt utsatte barn. Arbeidene dokumenterte også forskningsmetodisk variasjon (intervju, spørreskjema, dokumentanalyse og litteraturstudie), og omfattet vitenskapsteoretiske overveielser innenfor positivismen og hermeneutikken. Denne bredden verdsettes ofte ved vurderinger av søknader til dosentopprykk.

Enkelte FoU-arbeider hadde sitt utspring i forespørsel fra vernepleiens praksisfelt, eksempelvis praksissamarbeidet med Røde Kors. Det resulterte i publikasjoner om ferie-/fritidspedagogikk (Bachke, Hødnebø & Hallandvik, 2011; Hallandvik, Hødnebø & Bachke, 2009). Andre ble initiert av uvitenhetsposisjoner, kunnskapshull og svar-tilkortkommenheten i undervisningsarbeidet mitt, f.eks. artikler om intelligensbegrepet (2002) og termer for diagnosen utviklingshemming (2006, 2012).

Redaktøransvaret for *Veiledernettverkets årbok* (2000–2010) innebar å opptre som fagfelle og forsknings- og publiseringspådriver. Både redaktør- og fagfelle-rollen var nye for meg. Inkompetansens startposisjon ble

imidlertid langsomt forvandlet til inngående kjennskap til det veiledningspedagogiske fagfeltet.

FoU-arbeider og opprykkskriterier, en oversikt

Et utvalg av FoU-produkter som indirekte (arbeider før 2003) og direkte (etter 2003) har influert på min dosentsøknad, oppsummeres i tabell 1. Avkrysningene viser at noen arbeider kan relateres til flere opprykkskriterier. Som dosentkandidat kjempet jeg med forestillingen om den entydige plassering av enkeltarbeider, for jeg tolket kriteriene dithen at de krevde dette. På samme tid kalte enkelte publikasjoner på flerfoldig tilhørighet. Først da jeg innså at flerfoldigheten er et særtrekk ved dosentstillingen, stilnet kampen.

Tabell 1. FoU-arbeider som har stimulert min faglige karriere fra lektor til dosent.

Karrierefase	Publisert produkt	Forskning, kriterium 1a	Pedagogisk utviklingsarbeid, kriterium 1b	Nettverks-bygging, kriterium 1c
Opplærings-fasen 1976–79	Bachke & Gunnestad (1980). *Den første leseundervisningen.* Bok. Pedagogikk	X	X	
Praktikerfasen 1979–93	Bachke (1986). Evalueringsessay. U-landspedagogikk.		X	X
	Bachke (1988). Spesialpedagogisk ressurssenter, *Skolepsykologi*	X	X	
	Bachke (1994). Leker like barn best? Spesialpedagogikk.		X	
Akademiker fase 1, 1993–2003: Fra lektor til førstelektor	Muna, Sævareid & Bachke (1996/2002). Public or private curative care? A pilot study of users' preferences in urban Tanzania. Rapport; Artikkel. U-landspedagogikk.	X		
	Bachke (1997/2000). Artikkel, Veiledningsbegrepet. *Norsk pedagogisk tidsskrift.* Veiledningspedagogikk	X	X	X
	Bachke (2002). Intelligensbegrepet. Spesialpedagogikk.	X		

Karrierefase	Publisert produkt	Forskning, kriterium 1a	Pedagogisk utviklingsarbeid, kriterium 1b	Nettverks-bygging, kriterium 1c
Akademikerfase 2, 2003–2012: Fra førstelektor til dosent	Bachke (2006/2012). Navnsetting av diagnosen F70-79, psykisk utviklingshemming, artikler, en norsk og en engelsk. Spesialpedagogikk.	X		
	Bachke (2008–2011). Inkluderings-begrepet/ inkluderende skole. Tre artikler, engelsk, Latvia. Spesialpedagogikk.	X		X
	Bachke (2011). Individuelle opplærings-planer, IOP. Spesialpedagogikk. Fagartikkel	X	X	
	Bachke (2009/2011). Utsatte barns/unges fritid og ferie. To artikler, en norsk og en engelsk. Spesial-/sosial-pedagogikk.	X		
	Bachke (2003–2012). Mange veiledningspedagogiske arbeider. Årbok, Veiledernettverket i Agder.	X	X	X
	Bachke (2006/2007) Dagsenter-studie/-artikkel. Sammen med praksisfelt/ kolleger. Hefte for praksisveiledere.	X	X	X

Kriterium 1a: Forsknings- og utviklingsarbeid

I tabell 1 har jeg satt kryss i forskningskolonnen for alle arbeidene. Da flere produkter ikke er tradisjonelt fagfellevurdert, kan avkrysningens riktighet diskuteres. Mitt hovedargument for riktigheten er at alle publikasjonene har vært gjenstand for alternative fagfellevurderinger som tidsskriftredaksjoner e.l., og i siste instans godkjent i opprykkssammenheng av sakkyndige utvalg. Dette innebærer ikke nødvendigvis at produkter godkjent på denne måten har ringere kvalitet enn tradisjonelle vitenskapelige artikler, men at de i stedet har en annen form. Dosentkvalifisering og dosentstillingen styrker mulighetene for at andre publikasjonstyper tilskrives økt formell status da de teller som opprykk til akademisk toppstilling.

Kriterium 1b: Pedagogisk utviklingsarbeid

Kolonnen pedagogisk utviklingsarbeid har åtte kryss i tabell 1. Da ingen normgivende definisjon av begrepet er anvendt, er avkrysningen intuitiv, og basert på et ja-svar på spørsmålet: «Har dette produktet blitt brukt i undervisning i høyere utdanning?»

Omfattende virksomhet – begrenset pensum-impact – undervisningspris

Å utvikle planer og læremidler til undervisning har i de fleste sammenhenger, i spesialskolen, innen akademia, og i u-landsvirksomheten, preget hverdagen og vært tidsmessig omfattende. Hvorvidt andre har benyttet det jeg har skrevet til undervisningsplanlegging og pensum, mangler jeg oversikt over. På UiA har artikler om individuelle opplæringsplaner (IOP) og veiledning stått på pensumlister over år. Men sidetallsvolumet er neppe dekkende for allmenn forståelse av kriteriets uttrykk «omfattende». Men kvaliteten synes å holde mål, da andre har bygd på mitt arbeid i fagbøker (Pettersen & Løkke, 2019), og studenter uttrykker tilfredshet. Det sistnevnte indikerer at jeg tolker pedagogisk utviklingsarbeid til å omfatte utøvd undervisning. Mesteparten av min undervisningstid i akademia har vært på vernepleierstudiet. I eksterne evalueringer har dette bachelorprogrammet over år fått toppskår både på kvalitet og studenttilfredshet. I min studieledertid (2004–2007) fikk programmets lærerteam HiA/UiA sin undervisningspris. I sum viser dette at den daglige pedagogiske praksis, som også fordrer utviklingsarbeidende innsats, tilkjennes både intern og ekstern anerkjennelse.

Spesialpedagogisk utviklingsarbeid

Interessen for spesialpedagogikken ble vekket i meg på slutten av 1970-årene. To «arbeidsforhold» bidro til det. For det første åpnet arbeidet med hovedoppgaven mine øyne for lesningens mysterium og mulighetene som lå i at det fantes flere tilnærminger som kunne minske dysleksiens forbannelser. Dette skapte også fasinasjon omkring det å tilegne seg

kompliserte ferdigheter. Det andre «arbeidsforholdet» var sivilarbeidstjenesten, som jeg tjenestegjorde blant førskolebarn med språk- og talevansker på Bredtvet senter for logopedi. Stedets faglige ledere trakk meg aktivt med i arbeidet med å utrede og prøve ut treningsopplegg på barna. Jeg fikk også være med på å videreføre oppleggene til barnets hjemsted via opplæring av lokale fagfolk.

Disse erfaringene kom til nytte på spesialskolen, ikke minst fordi språklig kompetanse er grunnlaget for leseopplæringen, og fordi jeg daglig måtte bruke denne innsikten til å utvikle langsomt-progredierende undervisningsmateriell i redskapsfagene lesing, skriving og regning. På slutten av 1980-tallet fikk spesialskolen tildelt oppgaven som ressurssenter, noe som innebar både utredning, utprøving av opplegg og overføring av disse til lokalskoler. En del av dette arbeidet besto i å utvikle og innføre IOP i Aust-Agder-skolene. IOP-interessen vedvarte og resulterte i en artikkel (2011). Sakkyndig utvalg kommenterte den slik: «Dette er et svært godt arbeid og helt klart meritterende.»

Pedagogisk utviklingsarbeid i høgskole-/universitetskontekst

Høsten 1993 brukte jeg til å utvikle en læreplan i veiledningspedagogikk for helse- og sosialarbeidere, en ti-vekttalls videreutdanning. Arbeidet opplevdes krevende av flere grunner. Jeg måtte sette meg inn i profesjonstenkning innenfor fag jeg ikke kjente, og som «outsider» i helse-/sosialfaglig setting måtte jeg vinne innpass som person og for faglig knowhow innen veiledning i læreryrket. Jeg måtte også utforme en læreplan med tilhørende pensum i et emne fattig på læreplan-modeller. Utfordringene ble overkommet. I ulike studiepoengvarianter har kurset nå eksistert i over 25 år, hatt solid studenttilstrømning, og tålt epokens mange endringer innenfor høyere utdanning. Kursinnholdet har hele tiden hatt tre kjennetegn: Å gi innføring i veiledningsperspektiver og veiledningstilnærminger innen forskjellige profesjoner; å ha rom for å øve praktisk på veiledning; og å løfte frem fruktbarheten av å benytte veiledningsgrunnlag preget av uvitenhetens posisjon slik at man utnytter usikker yrkespraksis som jordsmonn for faglig vekst.

Kriterium 1c: Nettverksbygging

Tabell 1 inneholder fem kryss i kolonnen nettverksbygging, som for meg ofte innebærer tverrfaglig samarbeid. Jeg har undervist mye sammen med sykepleiere, vernepleiere og sosionomer. Tverrfaglighet preger både spesial- og veiledningspedagogikken. Å bedrive opplæring innen andre profesjoner enn sin egen er som å gå i ukjent terreng. Siden man ikke vet andre profesjoners hva, hvordan og hvorfor, plasseres man i uvitenhetens posisjon. Det er både frustrerende og spennende. For å lykkes er man avhengig av at medaktørene trygger hverandre og investerer tid i å finne farbare veier. Slik positiv tverrfaglighet skaper ofte hybridkonstruert kunnskap. Siden lærerkollegiet på vernepleierutdanningen i stor grad har ulik profesjonsbakgrunn, har det lært meg mye om å tenke tverrfaglig. Denne kompetansen har vært til stor hjelp i nettverksbyggerrollen både utenlands og i Agder-regionen.

Nettverksbygging utenlands – stimulans til et utvidet kunnskapsbegrep?

I min karriere har jeg hatt fire store utenlandsengasjementer: skoleutvikling i Sør-Sudan (1983–85), fredskorpsengasjement i Tanzania (1997–99), helseprosjekt i India (1988–93) og studentutveksling på vernepleierstudiet i flere land (2000–2019).

Erfaringene fra Sudan, India og Tanzania har satt sine spor. En annerledes kulturell kontekst, også språklig, klima- og naturmessig, fordrer at man fungerer konstruktivt i mange nettverk. Sudanoppholdet hadde lært meg at nettverksbygging var krevende, men jeg erfarte også at det var lærerikt og produktivitetsstimulerende. Forbausende nok var det var det under denne nettverksbyggingen i Afrika at min veiledningssamtale-modell PALLET ble skapt (Bachke, 1997).

Møtet med disse kulturvariasjonene har gjort meg følsom for hvilke kunnskaper som er gyldige i forskjellige settinger. Jeg har også erfart betydningen av nettverk hvor dette kan drøftes. Møter med høyere utenlandske utdanningsinstitusjoner, som blant annet har tilrettelagt praksisstudier for vernepleierstudenter på utveksling, har styrket min tro på

nettverkenes tryggende betydning ytterligere. Ikke minst har jeg blitt språklig mer oppmerksom, noe som bl.a. har resultert i at jeg har undersøkt bruken av termer på tilstanden psykisk utviklingshemming nærmere (2006, 2012), og innholdet i inkluderingsbegrepet (publikasjoner i Latvia 2008, 2009 og 2011). Begge deler var sentrale i dosentsøknaden min. Så selv om min teoretiske kunnskap om nettverk- og relasjonsbygging, og viktigheten av dette i utgangspunktet var svært mangelfull (uvitenhetens posisjon), har de internasjonale oppdragene stimulert min vitenskapelige aktivitet og personlige og faglige trygghet i det å være aktivt deltakende i nye og ukjente sammenhenger.

Å kjenne på skvisen mellom egen akademisk fundert kunnskap, implisitt vestlige verdioppfattelser, og fundamentalt forskjellige verdier og virkelighetsforståelser har vært smertefullt, frustrerende og kaotisk. Samtidig har det vært fruktbart, i den forstand at det gir toleransetrening og bidrar til å utvide kunnskapsbegrepet. Prosessene å gjøre det fremmede kjent, og det kjente fremmed har stadig vært aktuelle (Gordon, 1969), og gjort det lettere å få øye på ulike lag av kunnskap som flere forfattere har omtalt (Johannessen, 1988; Polanyi, 1966; Schön, 1987). De bruker delvis ulike ord, men alle poengterer at profesjonsfagene har utilstrekkelig vitenskapelig kunnskapsbase til å beskrive alle kompetanseformer som inngår i praksisutøvelsen. Mine internasjonale engasjementer med tilhørende nettverk tydeliggjorde mangelen på viten om innforstått praksiskunnskap. Dette ga meg en danning i retning praksisnær forskning; et område dosenter bør lede an i.

Veiledernettverket i Agder

Mitt internasjonale virke påtvang meg nettverksbygging. Veiledernettverket i Agder er derimot ønsket fra min side. Dets formende fase, 1995–2005, er omtalt i artikkelen «Nettopp et nettverk: Om å gå på tre og et halvt bein» (Bachke & Mathisen, 2007). «Tre bein» hentyder til nettverkets hovedaktiviteter: Å bygge opp en medlemsmatrikkel for å gjøre det enklere for folk med veiledningsutdannelse, -erfaring, og/eller -engasjement å kunne kontakte hverandre og samarbeide; å arrangere en årlig konferanse hvor et veiledningsaktuelt tema ble presentert; å publisere

fagartikler, essays, petiter, reportasjer, bokmeldinger, etc. i hovedsak forfattet av skribenter fra Agder i *Veiledernettverkets årbok*. Det «halve beinet» innebar å skape en nettside som et bindeledd til den store verden.

Som hovedredaktør for årboken (2000–2010) hadde jeg en base for å få mange til å forfatte bidrag. Jeg fikk også selv anledning til å skrive, blant annet fagartikler, petiter, bokmeldinger, m.m., og dette ble en tung del av min dosentsøknad. Nettverksuvitenhet som utgangspunkt resulterte altså i fruktbare produkter.

Kriterium 2: Praktisk pedagogisk kompetanse

Da jeg skrev søknaden, tvilte jeg ikke på at jeg oppfylte dette kriteriet. Av relevant utdanning kunne jeg vise til lærerprøve, pedagogisk seminar og pedagogisk embetseksamen.

Undervisningserfaringen var rikholdig, med over 30 år praksis og stor variasjonsbredde både med tanke på elevenes alder (fra barnehage til pensjonister) og funksjonsnivå (fra utviklingshemmede til toppskolerte forskere og akademikere). Det samme gjaldt kontekster og arenaer: fra etablerte undervisningsinstitusjoner som skoler og høgskoler, men også et utvidet kateter: puber, konferanser, praksisplasser, frivillige organisasjoner og kirker, både nasjonalt og internasjonalt.

Bredden på veiledningssettinger var også stor: studentveiledning innen fagene pedagogikk/spesialpedagogikk, vernepleie, veiledningspedagogikk, psykisk helsearbeid og sykepleie, kollegaveiledning og ledelse av og deltakelse i veiledningsgrupper for andre veiledere.

Søknadsskrivingens loddkasting

Februar 2003 fikk jeg opprykk til førstelektor. Samme vår nådde jeg ikke opp som søker på et ph.d.-løp. På sommeren ble jeg tilbudt en studielederstilling på vernepleierutdanningen. Det var en invitasjon til å ta ansvar for det nødvendige akademiske «husarbeidet». Jeg svarte ja. Samtidig tenkte jeg at muligheten for en stipendiatstilling ble «parkert» for godt. Hva ble så alternativet? Jo, dosent. Tross denne konstruktive muligheten kjente jeg på motløshet, både fordi studielederjobb og undervisning krevde mye

tid, og fordi jeg følte på uvitenhet: Hva skulle til for å bli dosent, hva burde søknaden inneholde, og hvordan skulle jeg gå frem?

I første omgang hentet jeg pågangsmot fra opprykkskriteriene (2006). De klargjorde til en viss grad hva som krevdes. Løsningen ble derfor at jeg «pratet med» kriteriebeskrivelsene. Disse dialogene forekom periodevis 2006–2011, og ble en form for egenveiledning som resulterte i en voksende forståelse av hvordan jeg kunne tilfredsstille kravene. De inspirerte meg til å fortsette produksjonen av skriftlige arbeider.

Videre etablerte jeg en førstelektorfilosofi. Den gikk ut på å prioritere arbeidsoppgaver andre bestilte av meg, eksempelvis redaktørarbeidet i *Veiledernettverkets årbok*, og å delta med temaetterspurte bidrag på en internasjonal forskningskonferanse i Latvia. Begge eksemplene stimulerte til skriving, både på norsk og engelsk, og tvang frem tematisk bredde, sjangermangfold og forskningsmetodisk variasjon.

I årene hvor egenveiledning dominerte, opptok to spørsmål meg: Har jeg nok volum, og er kvaliteten på høyt nok nivå? Høsten 2009 fikk mitt institutt en ny professor og ny instituttleder. I medarbeidersamtalen med instituttlederen røpet jeg drømmen om å bli dosent. Han ønsket umiddelbart en oversikt over mine publiserte arbeider etter 2003. Noen dager senere kom han inn på mitt kontor og ba meg å velge ut to publiserte arbeider og ett eller to som var under skriving. «Hva skal du med dette materialet?» spurte jeg. «Jo, med din tillatelse skal jeg be professor Kristoffersen vurdere det med tanke på kvalitet i forhold til dosentopprykk», svarte han. Jeg ble tatt litt på senga av hans iver, men lot meg rive med. «Loddet er kastet», tenkte jeg. En måned senere møttes vi på Kristoffersens kontor. Kvalitetsdommen falt: «Du skriver godt og tydelig om faglige, relevante temaer.»

Instituttlederen tok dette som et hold-frem-argument, og utfordret meg omgående til å skrive profileringsdokumentet. I min usikkerhet fremholdt jeg at jeg først ville få publisert to arbeider som jeg hadde gode data til. Begge kom på trykk rundt årsskiftet 2011–12. I ettertidens lys velger jeg å kalle det som skjedde utover høsten 2009 for «pushende og støttende veiledning», og instituttleders og professors væremåte for «tro-på-deg-pedagogikk». Egenveiledningen var plutselig supplert med «støtte-push-veiledning», og involverte både faglig toppstilling og fagadministrativt nivå.

Mens jeg skrev på opprykkssøknaden, fikk jeg tilgang på en søknad skrevet av en dosent ved en annen høgskole. Til tross for at søknaden var enkel og kortfattet, hadde en internasjonal komite uttalt at søker klart tilfredsstilte kravene for opprykk. Kollegaens profileringsdokument ble til hjelp, og tjente som en «passiv-søknadsmodell-veiledning». Av denne veiledningen lærte jeg å være nøye med å sortere enkeltarbeider under «riktig kriterium»; å vise til rett vedleggs-nummer ved henvisning til vedlegg i profileringsdokumentet, og benytte dobbelthenvisninger dersom enkeltvedlegg kunne tilhøre flere kriterier. Siden instituttlederen på daværende tidspunkt ikke var førstestillingskvalifisert, kaller jeg hans bistand for intuitiv konsultativ veiledning. Det betyr at en ignorant veiledet en annen ignorant, en slags dobbelt uvitenhetsposisjon. Likevel var veiledningssamtalene fruktbare, ikke minst grunnet hans «tro-på-deg-pedagogikk».

31. desember 2011 ble profileringsdokumentet ferdig og vedleggene sortert. Jeg leverte fire komplette søknader.

Etter fire måneder falt dommen: «Komiteen finner at søkeren har tilstrekkelig arbeid innenfor forskning og utvikling på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet.» Summen av «intuitiv egenveiledning», «støtte-push-veiledning», «passiv-søknadsmodell-veiledning», «intuitiv konsultativ veiledning» og «rådpreget veiledning» hadde ført frem. Jeg fikk dessuten bekreftet at egen intuisjon kan styrkes gjennom at andre kloke og vennlige mennesker deler sine intuisjoner og erfaringer med intuisjonsignoranten. Sånn sett ble skrivingen av profileringsdokumentet et vitnesbyrd om at gode veiledere ikke har alle svarene. Da må den uvitende veisøker finne svarene, og selv kjenne gleden over å oppdage målledende stier i det ukjente landskapet.

Dosentale gleder og visjoner

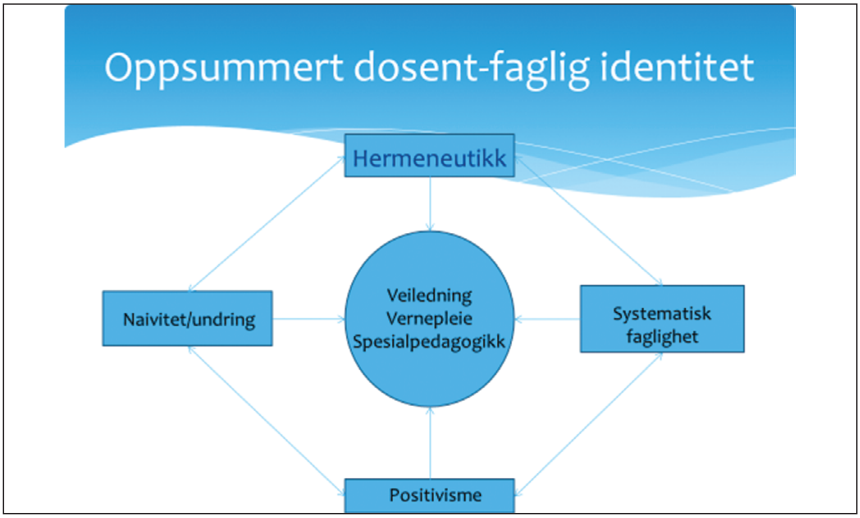
Medio juni 2012. «Han skal åpne perleporten» synges unisont av tretti røster i stuene på hytta vår. Det er firefoldig feiring: Hytta er nykjøpt, nyoppusset og døpt Perleporten. Ekteparet Bachke har 40-års bryllupsdag. Jeg har rundet 60 år, og er blitt dosent. Mange gratulasjonsord. Flere gjester ber meg å forklare hva en dosent er. Å svare konsist opplevdes krevende. Jeg fikk litt hjelp av bedømmingsutvalgets konklusjon, og

siterte fra den, samt la til egne konstruerte forklaringer. Likevel manglet jeg et avklarende uttrykk og tenkte: «Er jeg i uvitenhetens posisjon om hva jeg er blitt?»

To måneder senere. Forskerforbundets leder ringer og spør: «Hva har du fått i lønnstillegg?» «Fire trinn», svarte jeg. «Altfor lite. Du skal ha betydelig mer». Uka etter var han på tråden igjen: «Fem trinn til». Jeg skjønte at jeg hadde opplevd mitt livs lønnshopp. Lønnspåslaget gjorde godt, og skapte dosental glede. Da jeg samme uke ble feiret av mitt instituttkollegium, var jeg dypt rørt. Mange års strev og innsats – også utover fast arbeidstid – hadde gitt både pekuniær og anerkjennende valuta på kontoen.

Oktober 2012. Dekanen kommer innom kontoret. «Kan du holde et innlegg på fakultetssamlingen om visjoner for faget ditt?» spurte han. Å svare nei var umulig. Alle som rykket opp eller ble tilsatt i akademiske toppstillinger, hadde måttet presentere sitt faglige image. Dessuten pirret tittelen meg. Den gav meg anledning til å klargjøre mitt dosentgrunnlag og å filosofere over muligheter og utfordringer stillingen bød på.

Formiddagen 15. november 2012: Fakultetssamling med over hundre kolleger til stede. Jeg presenterer min dosentkompetanse-portefølje. Hva vektlegger jeg? Hvordan illustrere min faglige kvintessens og dosentidentitet? PowerPoint-illustrasjonen i figur 1 ble mitt svar.



Figur 1. Min dosentidentitets vekstjord. Tre faglige forankringer, to vitenskapsteoretiske tilnærminger og to måter å tenke/arbeide på. Bilde fra presentasjon 15. november 2012.

Figur 1 knytter min dosentkompetanse til fagdisiplinene veiledning, vernepleie og spesialpedagogikk. Alle tre har vært tumleplassen for min karriereutvikling. Dessuten illustrerer figuren at jeg har hatt et bein i positivismen, jf. statistisk pregede spørreundersøkelser, og et bein i hermeneutikken, jf. intervju- og litteraturstudier. Uvitenhetens posisjon gjenfinnes i boksen «naivitet/undring». Posisjonens fruktbarhet fremmes gjennom systematisk (boks til høyre), hardt og langvarig arbeid innen de tre fagområdene (sentrumssirkelen). Setter man sammen forbokstavene i fagene veiledning, vernepleie og spesialpedagogikk, skapes akronymet VVS. Forkortelsen er kjent fra rørleggerbransjen og betegner ansvarsområdene vann-, varme- og sanitæranlegg.

Hvis jeg bruker disse underbegrepene allegorisk på mitt dosentfaglige innhold, kan følgende antydes:

- **Vann**: Livgivende, nødvendig og tilpasningsdyktig til varierte kontekster (rør, terreng, bruksgjenstander osv.) I ettertidens lys kan min kunnskapsutvikling frem mot dosent metaforisk sies å ha ivaretatt slike egenskaper, for min FoU-visjon har vært å utvikle kunnskaper som er (liv)givende relevante og tilpasset dem som jeg jobber med og for: brukere, studenter og kolleger.
- **Varme**: I rett mengde og temperatur er dette viktig for trivsel, velvære og vekst. Overført til min dosentgjerning betyr det at jeg søker å forske frem og formidle adekvat oppvarmet kunnskap som gir folk vekstgrunnlag for det gode liv.
- **Sanitær**: Ordet hentyder til sunnhet. Overført til dosentarbeidet betyr det at jeg er innstilt på å skape og formidle sunn kunnskap.

Allegorisk blir jeg en VVS-dosent. Tittelens «verdi-identitet» blir ledestjernen for arbeidet. Inspirasjon hentes fra mange aktører: brukere, elever, pasienter, studenter, kolleger i praksisfeltet både ved UiA og andre høyere utdanningsinstitusjoner og fra mine internasjonale kontaktnettverk. Allegorien utløser noen visjoner i mitt videre dosentarbeid. Disse antydes i figur 2, særlig tredje kolonne.

For å realisere visjonene må jeg trolig fortsette å jobbe i vitenskapelighetens grenseland, og ha søkelys på praksisnær og taus kunnskap. Der kan jeg kjenne på gleden over å være i uvitenhetens posisjon, men også savnet av å



FAGLIGE TILHØRIGHETER	METAFOR-BEGREPENE	AT KUNNSKAPSPRODUKSJON OG FORMIDLING ER
VEILEDNINGS-PEDAGOGIKK	VANN	Transparent, tilpasningsdyktig, livsnødvendig, temperaturvarierende
VERNEPLEIE	VARME	Relasjonell nærhet, klimagunstig, lite tilknappet, avkledd ærlig
SPESIAL-PEDAGOGIKK	SANITÆR	Sunn, rein, ikke forurensende, holdbar, letter inntak av nødvendigheter og fasiliterer utslipp av avfall

Figur 2. Visjonære kjennetegn ved min dosentgenererte kunnskapsproduksjon. Bilde fra presentasjon 15. november 2012.

delta i store, velfinansierte prosjekter med mange engasjerte fagfeller. Som dosentkandidat, og nå som dosent, har jeg gledet meg over friheten til å være litt annerledes, naiv og ustyrlig, sammenlignet med rutinestrukturen som i hvert fall sett utenfra preger tradisjonell forskerutdanning. Subjektivt bedømt har det å gå dosentveien vært som å pendle mellom to posisjoner i FoU-arbeidet: uvitenhetens og frihetens. I dette spenningsfeltet har det vært, og er det både gledelig og utfordrende å jobbe. Dermed kan jeg skrive under på Mark Twains uttalelse: «Alt du trenger her i livet, er uvitenhet og selvtillit. Da er du sikker på å lykkes.»

Referanser

Bachke, C. C. & Gunnestad, A. (1980). *Den første leseundervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bachke, C. C. (1986, juni). *Kontinuerlig og konstruktiv evaluering av undervisningsprosjektene og de involverte. Et foredrag holdt for misjonærer og u-hjelpere i Bergen* (Seminarrapport 19–28). Oslo: Norsk Misjonsråds Bistandsnemnd.

Bachke, C. C. (1988). Om behovet for og organisering av spesialpedagogiske ressurssentre. *Skolepsykologi, 23*(1), 3–12.

Bachke, C. C. (1994). Leker like barn best? *Spesialpedagogikk, 59*(9), 33–36.

Bachke, C. C. (1997). Veiledningsbegrepet og veiledningssamtalen – dens struktur og redskaper. *Årbok for Veiledernettverket i Agder.* Arendal: Veiledernettverket i Agder.

Bachke, C. C. (2000). Veiledningsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i veiledningslitteraturen? *Norsk pedagogisk tidsskrift,* (2/3), 139–150.

Bachke, C. C. (2002). Intelligensbegrepets mangfoldighet og spesialpedagogikken. *Spesialpedagogikk*, *67*(9), 4–14.

Bachke, C. C. (2006). Utviklingshemming: betegnelser i endring i Norden? En litteraturstudie i et terminologisk villnis. *Spesialpedagogikk, 71*(6), 18–28.

Bachke, C. C., Hødnebø, S. M., Quarles van Ufford, J. & Nærbøe, J. (2006). *Utvikling i praksis.* Arendal: Vernepleierstudiet, Høgskolen i Agder.

Bachke, C. C. & Mathisen, P. (2007). Nettopp et nettverk, om å gå på tre og et halvt bein. *Årbok for Veiledernettverket i Agder, 11*(1), 6–14. Arendal/Kristiansand: Veiledernettverket i Agder.

Bachke, C. C. (2007). «Vi tar utgangspunkt i brukernes sterke sider.» Dagsenterforskning resymert og belyst med erfaringer fra et kommunalt dagsenter for psykisk helse. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 4*(3), 293–301.

Bachke, C. C. (2008, februar). Is there any best road towards inclusion of pupils with mental retardation? What does research in Scandinavia say about it? *Society, integration, education. Proceedings of the international conference*, 275–283. Latvia: Rezekne Higher Education Institution.

Bachke, C. C. (2009, februar). Which factors promote inclusion of pupils with impairments in local schools? What do Nordic scholars say about it? *Society, integration, education. Proceedings of the international conference*, 481–493. Latvia: Rezekne Higher Education Institution.

Bachke, C. C. (2011, mai). Inclusion of pupils with disabilities: Research perspectives and promising factors. A literature review. *Society, integration, education. Proceedings of the international conference*, 345–362. Latvia: Rezekne Higher Education Institution.

Bachke, C. C., Hødnebø, S. M. & Hallandvik, J. E. (2011). On the road towards a holiday-trip education for children (0 to 18 years). *Pedagogical Technologies in Socialization and Resocialization of Society, 2*(1), 13–31.

Bachke, C. C. (2011). Individuelle opplæringsplaner – mye brukt, men lite utforsket. *Spesialpedagogikk, 76*(10), 4–17.

Bachke, C. C. (2012). Professionals' naming of intellectual disability, past and present practice and rationales. *Scandinavian Journal of Disability Research 14*(1), 56–73.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life.* New York: Basic Books.

Gordon, W. J. J. (1969). *Synectics. The development of creative capacity.* New York: Collier Books.

Hallandvik, J. E., Hødnebø, S. M. & Bachke, C. C. (2011). Trenger vi feriepolitikk for utsatt ungdom? *Tidsskrift for ungdomsforskning, 9*(2), 45–62.

Johannessen, K. B. (1988). Tankar om tyst kunskap. I P. Tillberg (Red.), *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi* (s. 257–272). Lund: Berling Skog.

Muna, D., Bachke, C. C. & Sævareid, H. I. (2002). Public or private curative care. A study of users' preferences in urban Tanzania. *Uongozi*, *14*(1), 1–21. Tanzania: Mzumbe University.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension.* Gloucester: Peter Smith.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

KAPITTEL 8

«Du gjør det, du lærer ikke bare om det». Min vei til dosent i mat og helse

Anne Selvik Ask
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter describes how the author, after a career of teaching the subject food & health (sometimes referred to as home economics) in lower secondary school, became a docent (professor) of the same subject at a university. Her journey included teaching experiences, curriculum development, research work, publishing textbooks, and being awarded a prize for making entrepreneurship a relevant method of teaching the subject. She reveals how she composed her application for promotion and shares with the reader some of the comments of the assessment committee. To conclude, the author describes her vision for the attained professorship.

Keywords: docent, food & health, entrepreneurship, promotion, assessment

Introduksjon

Som allmennlærer på en ungdomsskole i Nord-Norge på 1980-tallet oppdaget jeg at elevene tok ansvar og lærte mer enn jeg forventet når jeg viste tillit og stolte på dem. Elevene skulle drifte og forvalte overskuddet av egen skolekantine ut fra gitte rammer, med meg som faglige veileder. Kolleger mente det ville bli mye rot og søl på det rommet, og at vi bare kunne forestille oss alt som kunne skje hvis elevene fikk låne nøkler. Det viste seg raskt at det var mer søppel på lærerrommet etter storefri enn i elevkantina, og at du faktisk *kan* stole på elever. Min erfaring med pedagogisk entreprenørskap begynte her, lenge før jeg hadde hørt om denne læringsstrategien.

Sitering av denne artikkelen: Ask, A. S. (2020). «Du gjør det, du lærer ikke bare om det». Min vei til dosent i mat og helse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 8, s. 159–178). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch8

Etter noen år i skolen ønsket jeg å ta videreutdanning, og valget stod mellom de to fagene jeg trivdes best med: mat og helse og matematikk. Mine elever hadde ofte spurt *hvorfor* de skulle lære fagstoff i matematikk, men det spørsmålet kom aldri i mat og helse. Elevene likte faget, og de så nytten av alt de lærte. Derfor valgte jeg å fordype meg videre i mat og helse. Etter mange år i grunnskolen begynte jeg som lektor ved Universitetet i Agder (UiA). Her har jeg hatt hovedfokus på å utvikle og videreutvikle studier innen lærerutdanninger, bachelorutdanninger og etter- og videreutdanninger for lærere. Min erfaring fra grunnskolen har vært et viktig grunnlag for å løfte frem mat og helse som ressursfag i skolen, med pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi.

Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvordan undervisning, forskning og utviklingsarbeid, ledelse og nettverksbygging førte til et dosentopprykk i 2017. Arbeid utført før jeg ble førstelektor i 2008 vil bare unntaksvis bli kommentert der det er nødvendig for å forstå det som har skjedd i ettertid. Jeg vil stoppe opp ved noen milepæler underveis og reflektere over hvordan disse har blitt til en akademisk karrierevei. Avslutningsvis vil jeg skissere mine visjoner for en dosent i mat og helse.

Undervisning og læring

Samfunnet er i stadig forandring, og lærernes undervisning må endres i tråd med dette. Hvilken kompetanse trenger lærere og elever i mat og helse i fremtidens skole? Som lærerutdannere skal vi drive eksemplarisk undervisning. Lærerstudentene skal lære fag, men de skal også få med seg en verktøykasse med metoder de kan bruke i skolen.

Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* hevder at nøkkelen til en utdanning av høy kvalitet, er en utdanning som aktiviserer og engasjerer studentene som likeverdige medlemmer av det akademiske fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Strategiplanen for UiA (2021–2024) kaller det *Samskaping for fremtidens kunnskap* (Universitetet i Agder, 2020). Stortingsmeldingen ber oss utdanne innovative, attraktive og produktive arbeidstakere som er med på å forme samfunnet også om 20 og 30 år. Studentene skal lære kunnskap, ferdigheter og analytisk forståelse som er spesifikk for faget de studerer, og utvikle

generiske ferdigheter som evne til kritisk tenkning, analytisk vurdering og kontinuerlig læring. Det skal legges til rette for dybdelæring og transformativ læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det er lite forskning, både nasjonalt og internasjonalt, på hva som skal til for at studentene skal oppnå best mulig læringsresultater og personlig utvikling, men stortingsmeldingen beskriver noen faktorer som er viktig for utdanningskvaliteten:

> Motiverte studenter som reflekterer over lærestoffet og diskuterer med undervisere og medstudenter, utvikler evnen til å ta i bruk kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer, løse oppgaver, og til kritisk å vurdere og analysere problemstillingene de står overfor. Studentengasjement er ikke kun avhengig av studentene selv. Universitetene og høyskolene må ha høye ambisjoner på studentenes vegne og være tydelige både med hensyn til hva de kan tilby studentene og hva de forventer av dem, da det virker positivt for læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16)

Regjeringen forventer at fagmiljøene i fremtiden bruker undervisningsformer hvor studentene har en aktiv rolle, og at de bruker digitale hjelpemidler og ny teknologi der det er hensiktsmessig og mulig. Fagmiljøene bør reflektere over hvilke undervisningsformer studentene lærer mest av, og ansatte oppfordres til å ha en forskertilnærming til egen undervisning for å finne ut hva som virker. Å gi forskningsbasert utdanning krever at studentene får innsikt og trening i forskningslignende aktiviteter på alle nivåer i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette samsvarer godt med mitt syn på undervisning og læring i høyere utdanning, og med pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi.

Pedagogisk entreprenørskap

Et minne fra mine første år som lærer dukker stadig opp. Jeg ser for meg Willy på bakerste rekke, med flere årganger Donald Duck liggende i vinduskarmen. Samtlige lærere opplevde at han forstyrret undervisningen, og løsningen var å la ham lese tegneserier i timene. Da ble det ro i klasserommet. Med det jeg nå vet om undervisning og læring, ville jeg valgt andre metoder både for den urolige eleven og for resten av klassen. Høyt

lydnivå i klasserommet *kan* signalisere elevaktiv læring, ikke at læreren har mistet kontroll på klassen.

Strategiplanen for entreprenørskap i utdanningen definerer entreprenørskap som «en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til en praktisk og målrettet aktivitet i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Willy kunne ha nådd kompetansemål i mange skolefag dersom han hadde fått mulighet til å delta i en elevbedrift. I tillegg kunne han ha utviklet sin personlige kompetanse i fellesskap med andre.

De fleste mennesker blir ikke entreprenører i den forstand at de starter en egen virksomhet. Men alle mennesker kan se problemer som en mulighet til å skape verdier, og det er her pedagogisk entreprenørskap kommer inn:

> Gir vi elevene trening i kreativitet og problemløsning, kan de bidra til å forbedre familier, organisasjoner og firmaer ut fra sitt ståsted. Målet må være å gi elevene en læring som de bærer med seg, og som inspirerer dem som mennesker hele livet. Slik at vi alle bidrar til verdiskapingen i det samfunnet vi lever i. (Aase, 2015, s. 26)



Bilde 1. Miksepult for pedagogisk entreprenørskap. Lesvos, september 2018. Foto: Vemund Ruud. Gjengitt med tillatelse.

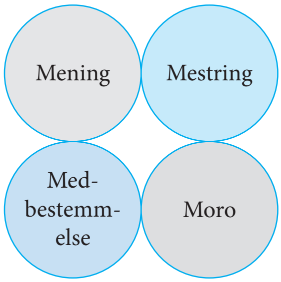
Pedagogisk entreprenørskap er en læringsstrategi med ulike undervisningsmetoder som vektlegger de fem begrepene verdiskaping, erfaringslæring, kreativitet, samarbeid med hverandre og med lokalt næringsliv og tverrfaglig undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006; Ungt Entreprenørskap, 2016). Forbokstaven i disse begrepene danner akronymet VEKST. Hvert begrep vil være til stede med ulik tyngde i forskjellige undervisningsmetoder. Bilde 1 viser en «miksepult» hvor vi kan bli oppmerksomme på i hvor stor grad vår undervisning skaper vekstvilkår for entreprenørskap.

Min erfaring med entreprenørskap i grunnskolen førte til at jeg ønsket å videreutvikle og bruke entreprenørielle metoder i høyere utdanning. Våren 2003 brukte jeg en uke til kreativ tenkning der jeg gikk gjennom alle planer og retningslinjer for mat og helse i lærerutdanningen ved Universitetet i Agder med ett mål for øye: Hvordan kan jeg få inn pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi i disse planene? Jeg utviklet nye eksamensformer som samsvarte med nytt innhold i studiet, og bestemte hva som måtte ut når nytt stoff kom inn.

De første årene fikk studentene selv velge om de ville starte, drive og avslutte en studentbedrift og skrive eksamensoppgave om det, eller om de ville skrive en didaktisk teorioppgave i mat og helse. Omtrent halvparten av studentene valgte da å skrive en teorioppgave fremfor å drive studentbedrift. Som en student sa: «Er det noe vi kan etter tre år med lærerutdanning, så er det å skrive teorioppgaver». Det fikk meg til å reflektere over hvilke lærere vi ønsker i fremtidens skole: de som er kreative og tør å prøve ut nye undervisningsmetoder, eller de som er gode på å skrive teorioppgaver? Da jeg senere fikk ansvar for å revidere emnebeskrivelsene i mat og helse i tråd med nye retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, ble studentbedrift lagt inn som eksamensform for alle studentene i mat og helse 2 på UiA. Emnet er i kontinuerlig videreutvikling, og de siste årene har studentene også deltatt på Innovasjonscamp på universitetet med lokalt næringsliv som oppdragsgiver.

Når vi jobber med den menneskelige siden av entreprenørskap, vektlegger vi betydningen av å sette sammen gode team. Vi tar utgangspunkt i Adizes' (1976) fire roller: *integratoren* som sørger for at samarbeidet fungerer, *administratoren* som har orden og kontroll, den resultatorienterte

produsenten og den kreative *entreprenøren*. Noen kan inneha flere roller, der en rolle kan være mer til stede enn andre. Hver rolle har både positive og negative sider. Gjennom denne undervisningen blir studentene kjent med seg selv og hva de kan bidra med i samarbeid med andre, og de får trening i å sette sammen team der de sammen yter mer enn det hver enkelt bidrar med.



Figur 1. De fire hjulene (omarbeidet etter Hals, Trydal & Aase, 2011).

Et annet tema i undervisningen, er fire viktige faktorer som skaper motivasjon og gir grunnlag for bevegelse til handling: moro, mening, medbestemmelse og mestring. Hvis vi tenker på disse faktorene som fire hjul som står inntil hverandre (figur 1), kan de utgjøre et drivverk i oss. Dersom det er god fart på det ene hjulet, kan det øke farten på de andre, og dersom ett eller to hjul går sakte, vil de bremse farten på de andre hjulene (Hals, Trydal & Aase, 2011).

Jeg har alltid visst at moro og mening er viktig for at jeg skal trives i min jobb og yte maksimalt. Etter hvert har jeg skjønt at medbestemmelse og mestring er like viktig. Det samme gjelder for mine studenter og deres fremtidige elever. Ved å bruke pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi i lærerutdanningen, får studentene oppleve relevante undervisningsmetoder for grunnskolen, samtidig som de lærer fag og utvikler seg som mennesker. De utvikler sin kreativitet, blir kjent med egne styrker og svakheter, og erfarer hvordan de best kan samarbeide med andre. De får med seg en verktøykasse med metoder de kan bruke i skolen. Studenter gir tilbakemelding om at de lærer bedre *gjennom* undervisningsmetoder enn ved å lære *om* dem.

Utviklingsarbeidet med studentbedrifter i utdanningen ble til et forskningsprosjekt der jeg sammen med en kollega undersøkte hvilken nytte studentene hadde i ettertid av å drive studentbedrift mens de var studenter på UiA. De fleste studentene opplevde at arbeidet i studentbedriften førte til at de ble kreative, aktive studenter som tok ansvar for egen læring. Det skapte engasjement, arbeidsglede, samhold og ansvarsfølelse, samtidig som studentene tilegnet seg faglige kunnskaper og erfaring med bedriftsetablering. Studentene rapporterte at de utviklet personlige egenskaper og holdninger og evne til problemløsning og samarbeid. De utvidet egne grenser og opplevde mestringsfølelse og økt selvtillit. På spørsmål om hva som er så bra med entreprenørskap, svarte en student: «Du gjør det, du lærer ikke bare om det» (Ask & Aarek, 2010; Aarek & Ask, 2012). Bokkapitlet «Entreprenørskap» gir en didaktisk innføring i hvordan en kan bruke entreprenørskap i mat og helse (Ask, 2009). I boken *Entreprenørskap i skole og utdanning – Aktiv, praktisk og meningsfull læring* har lærere i grunnskole, videregående skole og høyere utdanning skrevet om hva entreprenørskap er, og hvorfor og hvordan vi kan bruke det i skole og utdanning (Ask & Ødegård, 2015).

Studieutvikling

Jeg har utviklet mange nye studier i mat og helse og bachelorutdanninger på Fakultet for helse- og idrettsvitenskap. Målet med all undervisning er at det skal foregå læring. Jeg er nysgjerrig på hvilke undervisningsformer som virker, og derfor er noen av utviklingsprosjektene videreført til forskningsprosjekter.

Høsten 2017 ble det innført ny femårig grunnskolelærerutdanning der alle studenter selv velger en mastergrad. Institusjoner som tilbyr denne utdanningen, har ikke kapasitet til å tilby mastergrad i alle skolefag. Universitetet i Agder har et av de største fagmiljøene i mat og helse i Norge, og jeg fikk ansvar for å søke om en mastergrad i dette faget. En god søknad og mye lobbyvirksomhet var avgjørende for å nå frem blant mange viktige skolefag. Ett av virkemidlene vi brukte, var å skrive en kronikk med tittel «Hvor mye veier skolens minste fag?» publisert på Dagbladet.no (Ask, Hillesund & Øverby, 2016). Mat og helse blir ofte omtalt

som skolens minste fag i forhold til antall timer i faget (volum). Finnes det andre måter å måle fagets betydning på? Kronikken handler om hvorfor mat og helse er et viktig fag i skolen. Universitetet i Agder vedtok, som én av to institusjoner i Norge, å tilby en mastergrad i mat og helse, og jeg fikk ansvar for å utvikle nye emnebeskrivelser i studiet (Universitetet i Agder, 2017a, 2017b).

I tilknytning til nett- og samlingsbaserte studier i mat og helse har vi reflektert over om det er forsvarlig å undervise på nett i et fag der oppøving av praktiske ferdigheter er en viktig del av studiet. Forskningsprosjektet *Trenger vi Campus – Evaluering av nett- og samlingsbasert studium i mat og helse* hadde som mål å finne fordeler og ulemper med nettbaserte studier i mat og helse, sammenlignet med tilsvarende studier på campus. Resultatet viste at begge grupper var svært fornøyd både med teoretisk og praktisk undervisning (Ask, Røed, Omholt & Aarek, 2017).

En del vitenskapelig ansatte ved universitetet mangler oppdatert kunnskap om praksisfeltet, og praksisfeltet kan være uvitende om hva det blir undervist i på universitetet. Dette har inspirert meg til å utvikle og sette i gang kurs og seminarer der akademia møter praksisfeltet. Disse kursene har som mål å gi lærere inspirasjon og ideer de kan bruke i klasserommet, samtidig som det er lagt inn tid til erfaringsdeling og nettverksbygging.

Universitetet i Agder har et kurs- og forskningssenter på den greske øya Lesvos. Her kan ansatte delta på seminarer eller jobbe med forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) i fredelige omgivelser. Selv har jeg arrangert flere etter- og videreutdanningskurs for norske lærere på Lesvos, og det er også her jeg selv har trukket meg tilbake for å forske, skrive eller tenke kreative tanker om utvikling og videreutvikling av studier.

Kurset *Middelhavsmat* tar utgangspunkt i den opprinnelige middelhavsmaten på Kreta på 1960-tallet, og hvorfor dette kostholdet er positivt for helsa. Deltakerne blir kjent med råvarer i middelhavskostholdet, de lager mat sammen, deltar på ekskursjoner og opplever måltidet som sosial arena. Den didaktiske rammen gir lærerne inspirasjon og undervisningsopplegg de kan bruke i skolen. UiA har arrangert ti kurs i middelhavsmat, og vi faglærere har forsket på om deltakerne fikk med seg nyttig lærdom hjem. Resultat fra studien tyder på at deltakerne klarer å omforme sin kunnskap om middelhavsmat til norske forhold, og at de

bruker det de lærte på kurset både i skolen og i eget liv (Ask & Aarek, 2016). Vi har også skrevet en matguide med tittel *Mat og måltider i Hellas – gode smaker og opplevelser* som brukes på kursene i middelhavsmat (Ask & Aarek, 2015).

Siden 2012 har jeg utviklet og gjennomført flere etter- og videreutdanningskurs i entreprenørskap på Lesvos for lærere i grunnskole og videregående utdanning. Det har vært mange søkere til disse kursene, og sluttevalueringene har vært spesielt gode. Det har fått oss faglærere til å undres på hva det er med disse kursene som gir deltakerne så stort læringsutbytte. I evalueringene fremgår det at kurssted og utvikling av relasjoner og nettverk har betydning for læring. Dagskurs kan være inspirerende, men tilbake i en travel hverdag, skjer det lite. På Lesvos ser vi på deltakerne som ressurs for hverandre, både på kurset og på en lukket Facebook-gruppe etter kurset. Deltakerne får også med seg hjem en handlingsplan de har utviklet for egen skole. Vi har erfart at det som skjer mellom studentene er like viktig som det som skjer mellom lærere og studenter. Dette er i tråd med UiA sin visjon *Samskaping for fremtidens kunnskap* (Universitetet i Agder, 2020).

Vi foretok en spørreundersøkelse blant deltakerne på kursene i entreprenørskap for å få en større forståelse av omgivelsenes betydning for læring. Resultatet viser at deltakerne har fått inspirasjon, kunnskap og verktøy til å fortsette med entreprenørskapsundervisning på egen skole. De foretrakk å reise bort en uke for å få sammenhengende tid til erfaringsdeling og nettverksbygging, og de var glade for tid og støtte til å utvikle handlingsplaner for egen skole (Ask, Røed & Aarek, 2018). På samme måte som mine FoU-opphold på Lesvos har vært viktige i mitt arbeid, har lærere i en travel skolehverdag behov for å komme bort for påfyll av inspirasjon og kreative tanker til videre arbeid i skolen.

Forsknings- og utviklingsprosjekter

Jeg har deltatt i mange forsknings- og utviklingsprosjekter, og jeg vil her omtale noen av de jeg selv har ledet. En dag i 2003 ringte rektor ved en ungdomsskole på Sørlandet og sa at de hadde spesielt vanskelige elever på 9. årstrinn. Han lurte på om det kunne skyldes elevenes dårlige kosthold.

Kunne UiA hjelpe dem med dette problemet? Slik startet pilotprosjektet *Frisk Ungdom* høsten 2004, der en av to klasser ble valgt ut til å få frokostservering hver dag i fire måneder. Den andre klassen fungerte som kontrollgruppe. Vi fikk ingen resultater på forandring i skole- og klassemiljø som følge av frokostserveringen, men elevene satte stor pris på frokosten, og de fikk generelt et bedre kosthold enn parallellklassen (Ask, Hernes, Aarek, Johannessen & Haugen, 2006). Vi ville deretter undersøke om vi fikk samme resultat hvis vi gikk i gang med et større prosjekt. I prosjektet *Friskere Ungdom* valgte vi våren 2007 å servere et gratis skolemåltid i fire måneder ved 9. trinn på en skole. To andre skoler fungerte som kontrollskoler. Resultatet her tyder på at det er en sammenheng mellom kvaliteten på skolelunsjen og skoleprestasjoner (Ask, Hernes, Aarek, Vik, Brodahl & Haugen, 2010).

Gjennom midler fra Det digitale universitet (DDU) har vi utviklet flere digitale læringsressurser. Det er spilt inn instruksjonsfilmer der vi vektlegger teknikker i praktisk matlaging kombinert med didaktiske refleksjoner om formidling i skolen. Sammen med Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, Mattilsynet og Helsedirektoratet har vi laget åtte instruksjonsfilmer til det pedagogiske kostberegningsprogrammet *Kostholdsplanleggeren* (Matportalen, 2017).

Dybdelæring er et sentralt begrep i ny overordnet del av læreplanverket. Elever skal utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Sammen med en matkjemiker har vi til nå utviklet ni filmer som forklarer kjemiske prosesser i matlaging. Den første filmen var en pilotfilm som handlet om oksidasjon av frukt: *Hvorfor blir frukt brun?* (Ask, Åbacka, Engeset & Solgaard, 2017). Prosjektgruppa har hatt jevnlige møter og brukt aksjonsforskningsspiralen i arbeidet med å utvikle idé og dreiebok til de neste filmene (Engeset, Åbacka, Solgaard & Ask, 2019).

Prosjektledelse

Jeg har tatt initiativet til og ledet alle prosjekt og studier som er omtalt i dette kapitlet, men sammen med meg har jeg hatt mange dyktige kolleger.

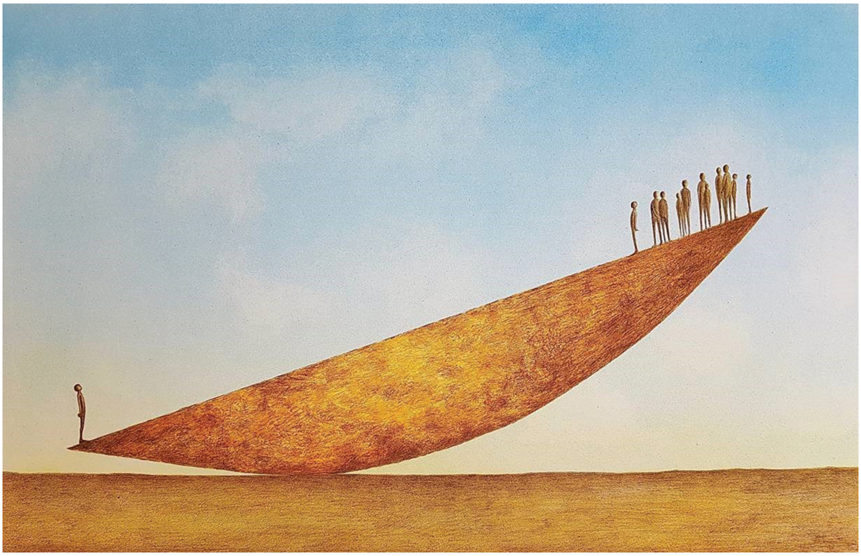
For meg handler ledelse om å delegere arbeid og ansvar i samsvar med hva hver enkelt er god på. I dette arbeidet har jeg brukt min erfaringsbakgrunn fra entreprenørskap med verdiskaping, erfaringslæring, kreativitet, samarbeid og tverrfaglige arbeidsformer. Min oppgave som leder er fortrinnsvis å være en god samtalepartner som motiverer, veileder og driver prosjektet fremover, heller enn å kontrollere og bestemme. Da får hver enkelt et eierforhold til prosjektet, og yter maksimalt for at det skal bli best mulig.

Som seksjonsleder i 50 % stilling for ernæring og folkehelse i vel syv år, var jeg med på en stor utvikling og vekst i antall studier og ansatte. Denne ledererfaringen har gitt meg innsyn i kompleksiteten rundt ledelse av studier og mennesker. I grunnskolen vikarierte jeg i flere år som inspektør på en ungdomsskole, der jeg fikk god erfaring med timeplanarbeid og oppfølging av elever og kollegaer på skolen. Som rådgiver på en annen ungdomsskole, var jeg en del av lederteamet på skolen og initierte og ledet flere utviklingsprosjekter. Gjennom alle mine lederjobber har jeg bygget kompetanse som har vært nyttig i videre arbeid med studieledelse, ledelse av FoU-prosjekter og i relasjoner til kollegaer og studenter.

Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging

Det er spennende å samarbeide med mennesker som utfyller min kompetanse slik at vi sammen kan oppnå mer enn hver for oss. Helt siden jeg startet opp med studentbedrifter i 2003, har Ungt Entreprenørskap (UE) vært en viktig samarbeidspartner. De deltar på entreprenørskapskurs på Lesvos og bidrar inn i arbeidet med studentbedrifter. Studenter i mat og helse deltar årlig på Fylkesmesse for ungdomsbedrifter i Agder, der de intervjuer elever på stand, sitter i juryer og deler ut prisen for beste læringsprosess. På våre årlige innovasjonscamper inviterer vi en oppdragsgiver fra lokalt næringsliv. Oppdragsgiver legger her frem reelle utfordringer de har, som studentene skal komme med innovative løsninger på. Innovasjonscampene oppleves som vinn-vinn ved at lokalt næringsliv får hjelp med et reelt problem, og studentene får bruke sin kreativitet og sine fagkunnskaper fra studiene.

Jeg har deltatt i mange råd og utvalg, både på UiA og som UiA sin representant i samarbeid med andre organisasjoner. Det har gitt meg god kontakt med studentrepresentanter og eksterne rådsmedlemmer.



Bilde 2. «I am important, I make a difference» av Tom Erik Andersen. Gjengitt med tillatelse.

Våren 2016 ble jeg tildelt prisen som årets entreprenørskapslærer i Agder. Den ble utdelt av Ungt Entreprenørskap Agder for arbeidet med entreprenørskap på Universitetet i Agder. Prisen bestod av et trykk av Tom Erik Andersen med et sterkt budskap: *I am important, I make a difference.* Det minner meg kontinuerlig om at hver eneste student og kollega er verdifull og kan bidra med noe unikt. Hvert menneske kan skape verdier og forandre verden til et bedre sted. Dette er en av mine visjoner som lærer.

I 2016 ble jeg valgt inn i styret til Landslaget for mat og helse i skolen (LMHS) og tildelt jobben som redaktør for deres tidsskrift *Mat og helse i skolen*. Tidsskriftet kommer ut med to nummer hvert år og har et opplag på ca. 700. Hvert nummer har et hovedtema, relevant for skolefaget mat og helse. De siste temaene har vært mat og helse i et flerkulturelt samfunn, hygiene, entreprenørskap, bærekraft, vurdering og dybdelæring gjennom tverrfaglig undervisning.

Studieåret 2015/16 deltok jeg i en nasjonal faggruppe som utviklet rammeplan for mat og helse i ny femårig grunnskolelærerutdanning

(Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016a, 2016b), og året etter deltok jeg i et nasjonalt utvalg som utviklet kjerneelementer i mat og helse i fremtidens skole. Her var jeg også med i den tverrfaglige gruppen som så på likheter og ulikheter mellom fagene. Etter en åpen prosess med flere høringer og blogginnlegg, vedtok Kunnskapsdepartementet at kjerneelementene i mat og helse skal være *Helsefremmende kosthold*; *Bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk*; *Mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk*. Faget skal bli mer praktisk, og elevene skal få mer tid til å lage mat og tilberede måltider. Kjerneelementene dannet grunnlag for arbeidet med nye læreplaner i skolefagene (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I november 2016 ble jeg tildelt prisen som Norges entreprenørskapslærer av Virke og Ungt Entreprenørskap Norge. Prisen fikk jeg for mitt arbeid med å implementere entreprenørskap i lærerutdanningen og for etter- og videreutdanningskurs for lærere i entreprenørskap på Lesvos. Premien var jobbskygging en dag med arbeids- og sosialminister Anniken Hauglie og en dag med administrerende direktør i Innovasjon Norge, Anita Krohn Traaseth. Det ble to spennende dager med mye læring og inspirasjon.

Jeg deltar årlig med presentasjoner på internasjonale konferanser i mat og helse og lærerutdanning. En viktig del av slike konferanser er nettverksbygging. I 2002 startet jeg et Nordplussnettverk for lærerutdanning i mat og helse i Norden sammen med universitet i Danmark, Finland, Sverige og Island. Som leder av nettverket gjennom mange år, har jeg hatt ansvar for utveksling av studenter og lærere og arrangering av konferanser og seminarer. I tillegg har jeg arrangert mange studieturer og bidratt som gjesteforeleser i inn- og utland.

Oppbygging av dosentsøknaden

Mye av mitt arbeid har begynt som utviklingsarbeid og endt opp som forskningsprosjekt med formidling og publisering gjennom vitenskapelige artikler, fagartikler, kronikker, bokkapitler og digitale verktøy. For meg har dette ikke vært et planlagt dosentløp, men en vei med spennende utfordringer og kreative ideer der jeg har sett muligheter underveis – og gjort noe med dem.

I profileringsdokumentet beskrev jeg denne veien mer detaljert, samtidig som jeg viste hvordan dette arbeidet oppfylte kriteriene for opprykk til dosent (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Kriteriet om dokumentert relevant praktisk pedagogisk kompetanse ble oppfylt gjennom min utdanning som allmennlærer med relevant etter- og videreutdanning og lang praksis fra undervisning, veiledning og ledelse i grunnskole og høyere utdanning.

Mitt profileringsdokument hadde bildet jeg fikk som årets entreprenørskapslærer i Agder (bilde 2) som illustrasjonsfoto på forsiden. Rammeteksten under viser hvordan dokumentet var bygd opp.

Våren 2017 vokste profileringsdokumentet frem samtidig som jeg ajourførte en utvidet CV. Jeg prøvde å skrive litt hver uke, men hadde noen ukers pause der jeg strevde med å komme videre. Mitt problem var å skille klart mellom «forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot yrkesfeltet» og «pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet» listet i forskrift om ansettelse og opprykk (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006, § 2–3), da alle mine arbeider omhandler skole og utdanning, og noen av dem har elementer av begge kriteriene. Løsningen ble å ta noen valg og definere hva jeg la i hvert begrep. Under *Kvalifikasjoner innenfor spesifikke områder* trakk jeg spesielt frem «Ledelse av forsknings- og utviklingsarbeid» og «Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging», der jeg inkluderte «Yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans fra nærings- og samfunnsliv» (jf. § 1–3).

Den 15. juni 2017 sendte jeg en mail til min dekan der jeg søkte opprykk til dosent i mat og helse. Jeg la ved mitt profileringsdokument, en utvidet CV og et forslag til personer som eventuelt kunne spørres til et sakkyndig utvalg. I tillegg informerte jeg om at mine 15 arbeider som jeg ønsket spesielt vurdert, var kopiert opp i tre eksemplarer og lagt i dekanens posthylle. Disse var merket med vedlegg og nummer. I utvelgelse av disse, ønsket jeg å vise bredde og dybde i mitt arbeid med størst vekt på de siste årene. Utvalget bestod av seks vitenskapelige artikler på nivå 1 og 2, en fagartikkel, en bok, fem bokkapitler, en digital læringsressurs (med åtte filmsnutter) og en kronikk.

Det sakkyndige utvalget avsluttet sin vurdering 12. oktober 2017, og jeg fikk en hyggelig melding etter vedtak i tilsettingsutvalget 13 dager senere

Innhold

Rammetekst 1. Innholdsliste profileringsdokument.

om at jeg hadde fått opprykk til dosent. Utvalget konkluderte med at jeg etter opprykk til førstelektor hadde hatt en omfattende virksomhet innen prosjektledelse, studieutvikling, undervisning, veiledning, sensur, administrasjon, konsulentoppgaver, fagfellevurderinger og kommisjonsarbeid. De viste til hvert kriterium for opprykk, og skrev at jeg kunne tenke ut av tradisjonelle rammer og inn i kreative og nyutviklede former for undervisning og utviklingsarbeid. Utvalget trakk frem min kompetanse til å igangsette, utfordre og evaluere pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet på høyt nivå. Ledelse av FoU-arbeid viser at jeg har et stort overblikk for internasjonalt utsyn og samarbeid, at jeg har stor idérikdom og at jeg har utviklet et høyt kvalifikasjonsnivå. De konkluderte med at mitt arbeid og min store aktivitet som undervisningsutvikler har satt tydelige spor i universitetets praksis og samfunnet rundt, og trakk blant annet frem tildelte priser som tegn på at jeg innehar kompetanse på høyt nivå.

Det sakkyndige utvalget avslutter med: «Vi har sjelden sett noen som har 'brent' mer for å heve fagets renomme. … Etter vår vurdering fyller Anne S. Ask kriterium for opprykk til dosent nærmest 'til randen'».

Visjoner for en dosent i mat og helse

Som dosent vil jeg vise hvilket ressursfag mat og helse kan være i skole og utdanning. En dosent er en ekspert på sitt fagområde, og bør ta initiativ til å gjennomføre tverrfaglige prosjekter i lærerutdanningen hvor studentene opplever eksempler de kan ta med seg ut i skolen. Hvis lærerutdannere i ulike fag ikke samarbeider, hvordan kan de da forvente at lærere skal samarbeide når de kommer ut i skolen?

Overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 sier at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag, og de skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er mange elementer i mat og helse som passer inn i disse temaene. Livsmestring er selve essensen i mat og helse, bærekraftig tenkning gjennomsyrer alle valg

vi tar på kjøkkenet, og vi øver opp demokrati og medborgerskap når vi samarbeider i praktiske aktiviteter.

Det er mye regning og tallforståelse i det praktiske arbeidet på kjøkkenet. Som en tidligere student sa: «Jeg vet nøyaktig når jeg forstod brøkregning. Det var når jeg skulle lage marmorkake på skolekjøkkenet og det stod i oppskriften at vi skulle ha 2 ½ spiseskje kakao i 1/3 av deigen. Da skjønte jeg at det vi lærte i matematikk kunne brukes til noe nyttig.» Brøkregning får en annen betydning når den anvendes praktisk enn når den bare er teori i en lærebok. På kjøkkenet erfarer elevene også at vekt og volum er forskjellige måter å måle på. Å forstå det du leser er grunnleggende når du skal lage mat etter en oppskrift. I religion kan kunnskap om mat og måltider bli mer levende når maten tilberedes i tråd med religiøse lover og regler. Å starte dagen med en engelsk frokost der all kommunikasjon skjer på engelsk, kan føre til at elevene lærer mer engelsk og opparbeider praktiske ferdigheter, samtidig som det styrker klasse- og læringsmiljøet. Den estetiske dimensjonen i faget kan løftes frem i samarbeid med kunst og håndverk. Naturfag er nevnt tidligere, og slik kunne vi fortsette samarbeidsmuligheter på tvers av hvert enkelt skolefag.

Som dosent i mat og helse har jeg ansvar for å utvikle og videreutvikle studier i tråd med nye retningslinjer og å legge til rette for god undervisning og læring. Her har både det fysiske, psykiske og sosiale læringsmiljøet betydning. En oppgave kan for eksempel være å utvikle kreative undervisningsrom med undervisningsutstyr som egner seg for ulike aktiviteter. Universiteter og høgskoler har som samfunnsoppdrag å tilby gode etter- og videreutdanningstilbud for lærere regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Dosenter har en god bakgrunn for å bidra her, både med utvikling og gjennomføring, i tett samarbeid med praksisfeltet.

Dosenten har et overordnet ansvar for å initiere og lede pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid og å løfte kollegaer opp og frem ved å motivere og veilede dem til en førstekompetanse eller opprykk til dosent eller professor. Det kan skje gjennom oppgaver som søknadsskriving, presentasjoner på konferanser, publisering i ulike tidsskrift og nettverksbygging lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

En dosent har også et spesielt ansvar for fellesskap og arbeidsmiljø. Det er en stor oppgave å sette sammen gode team som kan løfte fagmiljøet

opp og frem. Min visjon er at dosenter er med å motivere og veilede kolleger, slik at de kan bruke sitt potensiale til å utvikle seg videre. Hver enkelt arbeidstaker må få oppleve de fire motivasjonsfaktorene i figur 1 på jobb: moro, mening, medbestemmelse og mestring. Det kan danne grunnlag for et godt arbeidsmiljø og vekst.

Referanser

Adizes, I. (1976). Mismanagement styles. *California Management Review, 19*(2), 5–20. https://doi.org/10.2307/41164692

Andersen, T. E. (u.å.). *I am important, I make a difference.* Hentet fra https://www.google.com/search?q=Tom+Erik+Andersen&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQ1f6SkanfAhUHWywKHWzKDkAQ_AUIDigB&cshid=1545127786942000&biw=1600&bih=789#imgrc=40XeA08eG5FoyM

Ask, A. S, Røed, M. & Aarek, I. (2018). Environmental influence on learning: Reflections on an experience from further education in pedagogic entrepreneurship. *Journal of the International Society for Teacher Education*, *22*(2), 6–14. Hentet fra https://isfte.org/wp-content/uploads/2020/02/JISTE_22_2_2018.pdf

Ask, A. S., Åbacka, G., Engeset, D. & Solgaard, G. (2017). *Hvorfor blir frukt brun?* [videoklipp]. Hentet fra https://video.uia.no/media/t/0_roqmn3ne

Ask, A. S, Hillesund, E. R. & Øverby, N. C. (2016, 21. mai). Hvor mye veier skolens minste fag? *Dagbladet*. Hentet fra http://www.dagbladet.no/kultur/hvor-mye-veier-skolens-minste-fag/60138009

Ask, A. S., Røed, M., Omholt, M. L. & Aarek, I. (2017). Blended education in food and health (home economics): Do we need campus? *Journal of the International Society for Teacher Education*, *21*(1), 24–32. Hentet fra https://isfte.org/wp-content/uploads/2017/08/JISTE_21_1_2017.pdf

Ask, A. S. & Aarek, I. (2016a). From Greece to Norway with useful knowledge. *Journal of the International Society for Teacher Education, 20*(1), 76–82. Hentet fra https://isfte.org/wp-content/uploads/2016/07/JISTE_20_1_2016v2.pdf

Ask, A. S. & Aarek, I. (2015). *Mat og måltider i Hellas – gode smaker og opplevelser* (2. utg.). Kristiansand: Portal forlag.

Ask, A. S. & Ødegård, I. K. R. (Red.) (2015). *Entreprenørskap i skole og utdanning* (2. utg.). Kristiansand: Portal forlag.

Ask, A. S. & Aarek, I. (2010). Entreprenørskap gjennom studentbedrift – en metode for faglig læring og personlig utvikling. I T. M. Guldal (Red.), *FoU i praksis Levanger 2009* (s. 11–22). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Ask, A. S. (2009) Entreprenørskap. I A. Holte & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen – en fagdidaktisk innføring* (s. 270–286). Bergen: Fagbokforlaget.

Ask, A. S., Hernes, S., Aarek, I., Vik, F., Brodahl, C. & Haugen, M. (2010). Serving of free school lunch to secondary-school pupils – a pilot study with health implications. *Public Health Nutrition*, *13*(2), 238–244. http://doi.org/10.1017/S1368980009990772

Ask, A. S., Hernes, S., Aarek, I., Johannessen, G. & Haugen, M. (2006). Changes in dietary pattern in 15 years old adolescents following a 4 months dietary intervention with school breakfast – a pilot study. *Nutrition Journal*, *5*(33). https://doi.org/10.1186/1475-2891-5-33

Engeset, D., Åbacka, G., Solgaard, G. & Ask, A. S. (2019). Hvorfor smaker mat godt? En dypere forståelse av sammenhengen mellom mat og kjemi. *Mat og helse i skolen, 1*, 7–11.

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129

Hals, A., H., Trydal, I. & Aase, A. (2011). *Å lede mennesker: verdier, veivalg og virkemidler*. Kristiansand: Portal forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). *Fornyer innholdet i skolen* [pressemelding]. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?factbox=factbox2606075

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning.* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf

Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet. (2006). *Se mulighetene og gjør noe med dem!* (Strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004–2008, Mentor Media AS). Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/75561_entrepenorskap_strategi.pdf

Matportalen. (2017). *Veiledningsfilmer til kostholdsplanleggeren* [videoklipp]. Hentet fra http://www.matportalen.no/verktoy/kostholdsplanleggeren/

Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i2a5b28d8-ae69-4ff0-adf3-2048cdfae6af/godkjent_1_7_010916.pdf

Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i29343138-8b41-4366-a291-f45bc1e5ed85/godkjent_5_10_010916.pdf

Ungt Entreprenørskap. (2016). *Pedagogisk plattform – Ungt Entreprenørskap*. Hentet fra http://www.ue.no/Laerere-og-forelesere/Videregaaende-opplaering#tabo

Universitetet i Agder. (2017a). *Grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 5-årig masterprogram*. Hentet fra https://www.uia.no/studieplaner/programme/M-GLU51-7

Universitetet i Agder. (2017b). *Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10, 5-årig masterprogram*. Hentet fra https://www.uia.no/studieplaner/programme/M-GLU55-10

Universitetet i Agder. (2020). *Strategi 2021–2024.* Vedtatt av universitetsstyret 16. juni 2020. Hentet fra file:///C:/Users/annesa/Downloads/strategi_2021_2024.pdf

Aarek, I. & Ask, A. S. (2012). Student experience of the value of a student enterprise programme. *Journal of the International Society for Teacher Education*, *16*(1), 62–70. Hentet fra https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf

Aase, A. (2015). Entreprenørskap – å skape verdier. I A. S. Ask & I. K. R. Ødegård (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning* (2. utg.). Kristiansand: Portal forlag.

KAPITTEL 9

En ikke-planlagt karriere. En oppsummering av og etter-refleksjon over en dosentsøknad

Anne Brita Thorød
Universitetet i Agder

Abstract: The author describes her professional journey from social worker in various settings via contract appointment at a research institution to employment as a university tutor. She relates how she left a nearly completed PhD project and joined the docent path instead. The importance of the critical scientific approach in her research work and how it influenced her application for promotion is explained. She also presents a thorough description of her application and shares some ideas for her work as a docent.

Keywords: docent, PhD, social work, promotion, critical theory

Introduksjon

Jeg nærmet meg slutten på et ph.d.-løp. Artiklene var skrevet, arbeidet med kappen påbegynt. Dette hadde vært et svært langvarig løp, påbegynt under mitt 3-årige engasjement ved velferdsforskningsinstituttet NOVA, og videreført som et sideprosjekt da jeg ble ansatt på UiA. Som førstelektor ble jeg så invitert til å delta i dosent-satsingen som ble satt i gang ved vårt fakultet. Skulle ph.d.-en legges bort?

Så kom innbydelsen til å delta på seminarer for førstelektorer med ambisjoner om dosentopprykk. Jeg meldte meg på, og opplevde første

Sitering av denne artikkelen: Thorød, A. B. (2020). En ikke-planlagt karriere. En oppsummering av og etter-refleksjon over en dosentsøknad. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 9, s. 179–191). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch9

samling som interessant. Men jeg må innrømme at mitt engasjement var nokså halvhjertet. Jeg hadde jo en ph.d. å fullføre. Det ville være et nederlag å ha begynt på en så stor oppgave uten å fullføre. Først etter en samtale med dekanen noen dager senere gikk det opp for meg at selv om jeg la ph.d.-en til side, kunne jeg likevel bruke arbeidet jeg hadde nedlagt i denne inn i en søknad om å bli dosent. Jeg har nemlig en stor svakhet som i denne sammenhengen kunne vendes til en styrke – jeg har altfor mange faglige interesser. Derfor hadde jeg engasjert meg i en lang rekke prosjekter og samarbeidsrelasjoner som stjal tid og fordypning fra ph.d.-prosjektet.

Denne erkjennelsen ble styrket av at man på den nevnte samlingen fikk en grundig gjennomgang av dosentkriteriene, og hvordan disse kunne fortolkes inn imot egen yrkesutøvelse, både som profesjonsutøver i praksisfeltet og som universitetsansatt.

Glimt fra min yrkeskarriere

Min faglige løpebane baserer seg på bred praksis som sosionom og grad cand.polit. i sosialt arbeid. Jeg kom sent inn i akademia. I begynnelsen av min yrkeskarriere var jeg innom mange arbeidsfelt, og skaffet meg på den måten en god oversikt over det sosiale praksisfeltet. Jeg møtte personer som var marginalisert og satt utenfor samfunnet, og gjorde meg tanker om hvor innsatsen kunne vært satt inn for å forebygge problemene disse var havnet i. Men da jeg valgte å søke meg til psykisk helsearbeids-utdanningen ved Universitetet i Agder, var det ut fra en tanke om at jeg gjennom mitt yrkesliv har høstet mye kunnskap og erfaring som jeg ønsket å formidle til studenter.

Da jeg tok hovedfag, fikk jeg en fornyet kunnskap om en av pionerene i sosialt arbeid, Jane Addams, og hennes tilknytning til det sosiologiske miljøet ved universitetet i Chicago. Disse tekstene ble inspirerende møter som igjen styrket mitt fokus på samfunnet og samfunnsskapte vansker. Rettferdig fordeling og sosial urett lå som motivasjon da jeg som ung valgte å utdanne meg til sosionom. Sosialt arbeid er arbeid for og med underpriviligerte grupper. De gamle prinsippene i sosialt arbeid, som hjelp til selvhjelp og klientens selvbestemmelsesrett, har med tiden fått

«ny» innpakning i begrep som empowerment og brukerperspektiver. Her møtes sosialt arbeid og psykisk helsearbeid, og dette har jeg tatt med meg inn i arbeidet ved Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder. Tradisjonelt har helse- og biologisk-medisinske paradigmer fått dominere over psykososiale perspektiver. Miljøet ved utdanningene i psykisk helsearbeid har fungert som en motkraft. Det er profilert et bredere syn på hva som skaper god helse, og at dette skjer i relasjon og samhandling mellom andre mennesker og de omgivende strukturene. Dette har også blitt styrende for hvordan jeg profilerer meg som underviser, og for hvilke forskningsaktiviteter jeg er involvert i. Denne typen virksomhet skjer aldri i et ontologisk tomrom, derfor var det viktig å synliggjøre hvilke vitenskapelige perspektiver jeg arbeider ut fra.

Vitenskapsteoretisk forankring

Min forankring ligger i kritisk teori og kritisk realisme. Å ha en kritisk forankring er også å opprettholde en spørrende holdning til personers utfordring og samfunnsmessige fenomen – eller for å bruke Andersens (2013) uttrykk, «forstyrre» vanetenkning og ureflekterte diskurser.

Kritisk teori knyttes gjerne til Frankfurterskolen som oppsto ved Universitetet i Frankfurt på 1920-tallet. Miljøet hentet impulser fra sosiologi, filosofi, psykoanalyse, økonomi og estetikk. Marxismen var også en inspirasjonskilde, og bak lå det en frigjørende kunnskapsinteresse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Innenfor denne tradisjonen rettes oppmerksomheten mot sosial ulikhet, asymmetriske maktforhold, strukturelle forhold som problemutløsere og reproduksjon av institusjonelle dominansforhold. Det skjedde altså en bevisstgjøring om de sosiale forholdenes politiske karakter. Dette ble et viktig ståsted på 1960- og 70-tallet, da Jürgen Habermas fikk en sentral posisjon.

Habermas fremførte kritikk mot ekspertveldet, og hevdet at systemverdenen har kolonisert livsverdenen (Habermas, 1984). Både teknologi, de institusjonelle systemene og politiske føringer setter hindringer i veien for enkeltmenneskenes muligheter til selv å styre sine liv. Her ligger det et frigjørende potensial gjennom gyldiggjøring av hverdagslivets kunnskaper og språk (Follesø, 2005).

Når Habermas bruker begrepet herredømmefri dialog, og gjennom dette peker på at denne dialogen bare kan skje mellom likeverdige dialogpartnere, ledes tanken videre til Paulo Freires frigjørende pedagogikk. Denne har hatt en sentral innflytelse på empowerment-tenkning og frigjørings- og brukerbevegelser på en rekke felt.

Parallelt med utviklingen av den kritiske tenkningen kom postmodernismen, «den språklige vendingen» og sosialkonstruksjonismen. Her ble dekonstruksjon sentralt. Dette ble et nyttig begrep også for kritisk inspirerte sosialarbeidere, i den forstand at analyse av de sosiale forholdene kunne fungere dekonstruerende og gi opphav til nye måter å innrette seg på. Med denne tradisjonen kom skaping av mening og mestring i fokus. Hvis virkeligheten skapes i språket, må virkeligheten kunne gjenskapes og få en ny mening. Dette har hatt betydning i terapeutisk arbeid, men det er en slagside. Hvis virkeligheten «bare» er en sosial konstruksjon, hvordan kan en da møte personer som har vært utsatt for vold, mishandling, alvorlige overgrep og så videre? Kan dette snakkes bort?

Stan Houston, professor i sosialt arbeid ved Queens University, Belfast, har tatt et oppgjør med konstruksjonismen, og finner kritisk realisme slik den er formulert av den britiske filosofen Roy Bhaskar som en relevant vei videre innenfor det (psyko-)sosiale fagfeltet (Houston, 2001). I Sverige følges dette opp av professor Thomas Brante, som sier at «social facts, such as organizations, families, interactions, individuals and so forth exist, they are real, and they influence human behavior» (Brante, 2001). Kritisk realisme er opptatt av hva som er tingenes egentlige beskaffenhet, og av hvilke mekanismer som ligger bak ting og fenomener slik de fremtrer og kan erfares av oss. Virkeligheten beskrives som bestående av flere lag eller domener, og det er vitenskapens viktigste oppgave å arbeide seg gjennom disse og studere de grunnleggende strukturer og mekanismer som genererer fenomener (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Alle strukturelle innflytelser formidles til agenter, altså individer, gjennom å forme den situasjonen de befinner seg i. Her kommer også de kulturelle og materielle betingelsene inn.

Strukturene låser altså ikke agentene fast i en bestemt posisjon. Agentene innehar selv krefter som gjør at de kan utfordre og endre situasjonen

de befinner seg i. I dette ligger det også et imperativ til forskningen. Når det avdekkes urettferdige forhold i samfunnet, er det ikke forskerens oppgave bare å avdekke dette, men også utfordre til å endre disse forholdene, eller som Bhaskar selv sier det: «Forklarende samfunnsvitenskap har nødvendigvis frigjørende implikasjoner» (Bhaskar, 1998 s. 235).

Houston (2010) peker på relevansen av kritisk realisme for kvalitative forskningsmetoder, og det er i det kvalitative området jeg har gjennomført mine forskningsprosjekter. Kritisk realisme har vært inspirerende til å skape en ontologisk bakgrunn for forskningen, noe som førte til at jeg skrev et kapittel om hvordan kritisk realisme kan anvendes i forskning i helse- og sosialfeltet i antologien *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet*, som jeg også var med å redigere (Andersen, Larsen & Thorød, 2013).

For meg ble dette den viktigste delen av mitt profileringsdokument. Gjennom å synliggjøre forankringen møtes forsking, undervisning og formidling i min forståelse. Innenfor kritisk realisme er det et imperativ til forskningen at i tillegg til å identifisere et samfunnsproblem og kilden til dette, skal en peke på handlinger som fjerner årsaken(e) til problemet (Danermark, Ekstrøm, Jakobsen & Karlsson, 2003). Undervisning og formidling er arena for dette, og gir mulighet til å synliggjøre at all akademisk virksomhet må ha en lenke til politikken.

Oppbygging av søknaden

Da jeg hadde bestemt meg for å gå mot dosentsøknad ble det viktig for meg å avklare hvor jeg sto med tanke på å søke opprykk. Tilbakemeldingen fra veilederne var positiv, i den forstand at jeg tilsynelatende hadde tilstrekkelig antall «aktiviteter» til å sende søknad. Disse var imidlertid ikke jevnt fordelt med tanke på dosentkriteriene. Dermed måtte jeg tenke gjennom og synliggjøre hva som var mine sterke sider og hva som kunne kompensere for de svake punktene. Måten jeg valgte å bygge opp søknaden var å bruke universitetets samfunnsoppdrag som disposisjon: *Forskning, undervisning og formidling.* Se tabell 1.

Tabell 1. Dosentsøknadens disposisjon.

Hovedoverskrifter	Underoverskrifter
Innledende del	Min søknad og dosentkriteriene
	Bakgrunn
Vitenskapsteoretisk forankring	
Praksis knyttet til dosentkriteriene	Min praksiskompetanse
Samfunnsoppdraget	Forsknings- og utviklingsarbeider
	Undervisning – pedagogiske utviklingsarbeider
	Formidling
Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging	
Relevant praktisk-pedagogisk kompetanse	
Visjon som dosent	

Forskning

Årene ved NOVA hadde gjort at jeg definerte meg mot en forskerrolle, til tross for manglende gjennomført ph.d. Men både på NOVA og etter hvert på UiA fikk jeg mulighet til å arbeide videre med forskningsrettede oppgaver. Dessuten er kravet om forskningsbasert undervisning en spore til å holde seg oppdatert på forskningsfronten, selv om jeg ikke var den mest aktive i miljøet. Mange andre oppgaver stjal tid og konsentrasjon. Jeg var imidlertid i et fagmiljø der det var forventet at vi skulle publisere. Psykisk helsearbeid var et relativt nytt fagfelt, og jeg ble kastet inn i spennende faglige diskusjoner da jeg ble ansatt på UiA og masterprogrammet i psykisk helsearbeid var under etablering. Målet mitt ble minst én vitenskapelig publikasjon pr. år, noe jeg stort sett har greid å gjennomføre. Vitenskapelig produksjon ble derfor den viktigste bærebjelken i min dosentsøknad.

Det er spesielt innenfor forskning om barn og familiers levekår jeg har profilert meg. Alternative tilnærminger til psykisk helsearbeid har også stått sentralt. Med min bakgrunn i sosialt arbeid og samfunnsvitenskap har jeg lagt vekt på å representere en kompetanse knyttet til (sosial-)politikk, struktur- og samfunnsskapte sosiale- og helseproblemer som jeg har søkt å få frem i mine forskningsarbeider. Derfor ble det også viktig å ha en grundig beskrivelse av min vitenskapsteoretiske forankring. I vedleggene

la jeg vekt på å vise dette, og synliggjøre både dybde og bredde i de skriftlige arbeidene. Det kom også frem at jeg hadde arbeidet både alene og i samarbeid med kolleger.

Undervisning og praktisk kunnskap

Pedagogikken kunne bli min akilleshæl. Jeg har ingen pedagogisk utdanning utover videreutdanning og godkjenning som veileder av FO (Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere). Imidlertid hadde jeg lang praksis fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, og kunne sånn sett argumentere med realkompetanse. Jeg hadde heller aldri definert meg selv inn i en selvforståelse som lærer. Derimot oppfattet jeg rollen min som en erfaren praktiker som skulle formidle praktisk kunnskap i en vitenskapelig ramme. Filosofen John Lundstøl har vært en inspirasjonskilde til å løfte frem betydningen av praktisk kunnskap. Lundstøl (2002) snakker om å skape gode læringsarenaer ved at formidleren er synlig som bærer av bestemte erfaringer og kulturer, og at det formidles kunnskap av ulike slag, «både teoretisk og praktisk, både kyndighet og innsikt» (s. 198). En slik bredde av erfaringer og kulturer kan imidlertid ikke ligge på en person alene. Derfor oppfattet jeg det som en viktig del av mitt læreroppdrag å gi studentene en stor bredde i forståelsesformer og tilnærminger til barn og unges psykososiale helse og livskvalitet.

Studentene i psykisk helsearbeid og psykososialt arbeid med barn og unge har alle en grunnutdanning på bachelornivå og minst ett års praksis, de fleste atskillige år i varierte praksiser. De kommer til studiene våre fordi de ønsker seg faglig påfyll og fordypning. Ved psykososialt arbeid er det et krav at studentene skal arbeide med barn/unge i minst 50 % stilling. De har altså ikke noen annen tilrettelagt praksis enn sin ordinære stilling. Den pedagogiske utfordringen ligger i å knytte teorien som formidles til deres praksis, på en måte som åpner for innsikt og refleksjon over denne praksisen. Lindseth (2018) knytter innsikt til at mennesket grunnleggende sett er delaktig i livets virksomheter, og dermed også blir kjent med verden gjennom denne delaktighet (s. 10). Han sier videre at praktisk kunnskap inneholder erfaringskunnskap og

orienteringskunnskap og dette vekkes gjennom refleksjon. Refleksjonen er det viktig å holde fast ved, da erfaringen også kan inneha blinde flekker (Wackerhausen, 2015). En kan bli hengende fast i «sedvaneopprettholdende erfaringsrom» som bare kan endres gjennom refleksjon og nye erfaringer (Lindseth, 2018. Se også kapittel 4 i denne boken). Derfor blir min oppgave som underviser å utvikle studieplaner som gjør at studentene kan søke praktiske erfaringer i samspill med ny kunnskap og utvidelse av kunnskapsfelt. Et eksempel på dette er at det ikke er tilstrekkelig å formidle utviklingspsykologiske teorier når en skal forstå barns utvikling. Vi må også ha inn barndomssosiologi og forståelse av hvordan samfunnets institusjoner og strukturer virker direkte inn i barns liv. Slik kan rommet for refleksjon utvides. Måten dette ble dokumentert på var gjennom å legge ved revisjon av studieplan jeg hadde vært med på. Redaktørarbeid på to lærebøker og utvikling av et etter- og videreutdanningskurs ble også synliggjort.

Formidling

Ved siden av undervisning har jeg gjennom årene hatt høy formidlingsaktivitet. Ph.d.-prosjektet mitt var knyttet til prosjektet «Barns levekår – betydningen av familiens inntekt», et samarbeidsprosjekt mellom NOVA og Norske kvinners sanitetsforening. Dette prosjektet ble initiert på et tidspunkt der det politiske Norge fikk en fornyet erkjennelse av at til tross for et universelt velferdssystem, finnes det fortsatt fattigdom i vårt land. Da jeg også hadde faglig ansvar for videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge i en tid med økende psykiske utfordringer hos ungdom har dette ført til mange forespørsler om å holde foredrag, konferanseinnlegg og forelesninger i tillegg til det løpende arbeidet ved UiA. Jeg har snakket til 5.-klassinger under Forskningsdagene, til religiøse og humanitære foreninger, praktikere, politikere og universitetskolleger. Formidling har også skjedd gjennom aviskronikker, innlegg på Helsebloggen og intervjuer i media. Her kan jeg igjen se mot kritisk realisme og imperativet til handling når problematiske forhold ved samfunnet avdekkes. Min handling har blitt å formidle dette ut til et bredt publikum utenfor akademia. Dette ble viktig å få frem i søknaden min.

Nyskapende praksis

En stor fordel vi har som universitetsansatte er at vi har fleksibilitet. Det forventes at vi er skapende, for eksempel med å utvikle ideer til forskning og utvikling. Samtaler rundt lunsjbordet, en kollega som tok utdanning i dyreassisterte intervensjoner, felles hundeinteresse og et besøk fra USA førte til at det ble etablert en forsknings- og utviklingsgruppe ved UiA i antrozoologi, samhandling mellom dyr og menneske. Denne gruppa går på tvers av tre fakultet, et eksternt forskningsinstitutt og Fylkesmannens landbruksavdeling. Når jeg velger å ta frem denne aktiviteten spesielt, er det fordi at dette feltet kan føre meg tilbake til bredden i psykisk helsearbeid og betydningen av at mennesker kan møtes på alle behov i livet, enten det handler om økonomi, et godt sted å bo, noe å fylle dagene med og samvær med andre, både to- og firbente. De gamle asylene hadde ofte gårdsbruk på bakgrunn av at arbeid inngikk som ett av tre hovedtiltak i behandlingen (Hermundstad, 2005). Hermundstad viser til at H. W. Major, som etablerte Gaustad asyl og kan betegnes som 1800-tallets ideolog innen behandling av psykiske lidelser, mente at gårds- og hagearbeid var godt egnet for de fleste, fordi det var både lystbetont og ufarlig (s. 8). Vi aner også et økonomisk element i dette, da gårdsarbeidet sammen med mange andre aktiviteter pasientene var involvert i bidro til å holde driftsutgiftene nede. Om man hadde tanker om at samvær med dyrene på gården kunne ha helbredende effekter i seg selv vet vi ikke noe om, og som vi vet har gårdsdriften forsvunnet fra de psykiatriske institusjonene for lenge siden. Imidlertid har tradisjonen vært videreført særlig innen rusbehandling og fått en fornyet form da et antall behandlingskollektiver basert på blant annet gårdsdrift dukket opp på 1960- og 70-tallet.

På 1960-tallet oppdaget den engelske barnepsykiateren Boris Levinson at han fikk en bedre kontakt med sine unge pasienter når han hadde med seg hunden sin, og skrev om dette i artikkelen «The dog as a co-therapist» (Levinson, 1962). Siden har samvær med dyr og bruk av naturen spredd seg som et stadig større praksis- og forskningsfelt. I Agder registrerte vi en voldsom interesse for feltet. Mye entusiasme førte til at både institusjoner og enkeltpersoner trakk inn dyr i sitt arbeid uten at verken konsekvenser eller omkostninger var gjennomtenkt. Det synliggjorde et stort

behov for et utdanningstilbud som ble etablert i form av et nyutviklet etter- og videreutdanningskurs. Kurset synliggjorde behov for faglitteratur fra norsk kontekst, og i 2018 kom den første boken på norsk om dyreassisterte intervensjoner, med utgangspunkt i antrozoologi-gruppa ved UiA (Berget, Krøger & Thorød, 2018). Gruppa er aktiv innen forskning, og har i tillegg gjennomført to konferanser med stor deltakelse.

Å få være med å etablere et nytt fagfelt på UiA har vært svært spennende og motiverende for arbeidet mitt. Samtidig har dette også betydd mye for å etablere samarbeid og kontakter både innenfor og utenfor UiA, og bidratt til nettverksbygging både til offentlige og private aktører.

En verden utenfor UiA

En fordel med å arbeide på et lite institutt er at en får mange spørsmål om å delta i nettverk, forskningssamarbeid og andre samarbeidsfora. Vi er jo ikke så mange til å dele på oppgavene. Dette har vært bra for meg ved at jeg har kunnet delta i flere aktiviteter på tvers av fakultetene på UiA. I tillegg har jeg blitt involvert i praksissamarbeid med personer og institusjoner det ellers ville vært vanskeligere å etablere kontakt med. Dermed har jeg kunnet bidra til at Institutt for psykososial helse har vært en synlig aktør i de lokale tjenestene. Fordi jeg koordinerte en utdanning som er helt avhengig av forelesere og veiledere utenfor UiA, har det vært spesielt nyttig å ha disse kontaktene. Forhåpentligvis har miljøet vårt også kunnet gi noe tilbake.

Utvalgets vurdering

Slik jeg leser vurderingen fra sakkyndig utvalg er det spesielt to ting jeg vil løfte frem som vesentlig og kompenserende for det jeg mangler i min bakgrunn, særlig på området undervisning og formell pedagogisk kompetanse. Det første er den vitenskapsteoretiske forankringen. Uansett om det er forskning eller undervisning som er hovedfelt for virksomheten vår, er det vesentlig å være bevisst på at dette ikke skjer i et ontologisk og epistemologisk tomrom. Alle er forankret i en erkjennelse av verden omkring oss, og i vitenskapelig arbeid bør dette bevisstgjøres. Utvalget

peker på at det er en sammenheng mellom min vitenskapsteoretiske forankring og mitt arbeid og kompetanse.

Det andre jeg vil peke på er formidlingsvirksomheten. Den er det lett å legge til side fordi vi har så travle dager med undervisning, veiledning og forskning i det daglige. Det er heller ikke alltid at formidling blir lagt merke til, eller at vi tenker på å føre det inn i databaser som Cristin. Det kan synes bagatellmessig å holde et lite foredrag for eksempel i en lokal velforening. Imidlertid er de frivillige organisasjonene verdifulle arenaer fordi vi treffer folk som kan ha stor innflytelse gjennom sine nettverksforbindelser. Dessuten gir de mye tilbake til oss akademikere gjennom spørsmål og diskusjon som er vesentlig for vår egen videre utvikling. Jeg har vært heldig, fordi temaene jeg arbeidet med har vært etterspurt både blant profesjonelle og frivillige. Til dette kommenterer utvalget at jeg viser at jeg har tatt «universitetets samfunnsoppdrag seriøst» og praktisert et «utvidet kateter» på varierte måter. I denne sammenhengen kan dosentene være spesielt viktige, fordi vi gjennom fokus på undervisning hele tiden må ta formidling på alvor for å nå frem til studentene.

Avslutning

Jeg kan ikke si at jeg noen gang har lagt en plan mot en akademisk toppstilling. Det er fristende å kalle det for «flaks». Jeg fikk et uventet tilbud om å gjøre noen kvalitative intervjuer i forbindelse med Barns levekår-studien, noe som førte meg inn i et flerårig engasjement ved NOVA. Sammen med min praksiskompetanse la dette grunnlag for ansettelse som førstelektor i psykisk helsearbeid ved UiA på et tidspunkt hvor Helsedirektoratet etablerte videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge. Her passet min bakgrunn godt inn.

At både fattigdom og psykisk helse hos barn og unge var et tema i tiden gjorde meg etterspurt som foredragsholder. Jeg hadde også en rekke forespørsler fra medier om å uttale meg om disse forholdene. Dette setter jeg inn i en lang serie av hendelser som lå utenfor mine egne planer, og som bidro til å føre meg frem til å bli godkjent som dosent. Mitt eget bidrag må jeg knytte til videre forskningsaktivitet og ønsket om å gjøre egen undervisning relevant og dagsaktuelt. Og ikke minst det å gjøre

videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge til en utdanning der studentene erfarer at de har fått utvidet sin refleksjonsevne, kompetanse og utviklet seg både som mennesker og fagpersoner.

Referanser

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andersen, A. J. W. (2013). Forstyrrelsens filosofi. I A. J. W. Andersen, I. B. Larsen & A. B. Thorød (Red.), *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Andersen, A. J. W., Larsen, I. B. & Thorød, A. B. (Red.). (2013). *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A. B. (Red.). (2018). *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske.* Oslo: Universitetsforlaget.

Bhaskar, R. (1998). Societies. I M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson & A. Norrie (Red.), *Critical realism. Essential readings* (s. 206–257). London & New York: Routledge.

Brante, T. (2001). Consequences of realism for sociological theory-building. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *31*(2), 166–195. https://doi.org/10.1111/1468-5914.00153

Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Danermark, B., Ekstrøm, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (Red.). (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Follesø, R. (2005). Kritisk teori i sosialt arbeid. I S. Oltedal (Red.), *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer* (s. 154–167). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (bind 1). Boston: Beacon Press.

Hermundstad, G. (2005). Herman Wedel Major og byggingen av Gaustad asyl. Del 1: Kallet. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, *42*(1), 3–8. Hentet fra https://psykologtidsskriftet.no/node/13568

Houston, S. (2001). Beyond social constructionism: Critical realism and social work. *British Journal of Social Work, 31*(6), 845–861. https://doi.org/10.1093/bjsw/31.6.845

Houston, S. (2010). Prising open the black box: Critical realism, action research and social work. *Qualitative Social Work, 9*(1), 73–91. https://doi.org/10.1177/1473325009355622

Levinson, B. (1962). The dog as a co-therapist. *Mental Hygiene, 46,* 59–65.
Lindseth, A. (2018). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsområde. I I. J. Danielsen & J. Alteren (Red.), *Erfaring som kunnskapskilde i profesjonspraksis. En vitenskapelig antologi* (s. 247–268). Oslo: Novus forlag.
Lundstøl, J. (2002). Om å gjøre andre gode. Læring, kunnskap og dannelse. I J. Lundstøl (Red.), *I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker* (s. 193–207). Oslo: Gyldendal Akademisk.
Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & M. J. Selmer (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 81–100). Bergen: Fagbokforlaget.

KAPITTEL 10

Dosent i sykepleie, en skjult akademisk kompetanse?

Kari Brodtkorb
Universitetet i Agder

Abstract: The chapter describes how the author was promoted to docent in nursing. She relates the core competence she has attained through professional involvement and hard work in various contexts. This competence consists of two basic and persistent elements: thorough knowledge of and practical skills in nursing, and how to translate this into educational content. Moreover, she presents how these elements played a vital role in her application for promotion. The author ends the chapter by sharing her vision for her future work as a docent.

Keywords: docent, nursing education, practical nursing, knowledge, promotion

Innledning

Det er lang og god tradisjon for å arbeide praksisnært og utdanningsfaglig i norske sykepleierutdanninger. Uten å ha eksakte tall, vil jeg hevde at det ikke er mange dosenter i sykepleie i Norge. De var i alle fall ikke lette å finne da jeg skulle foreslå noen til å sitte i utvalget som skulle vurdere min søknad om opprykk. Jeg tror derimot det finnes en god del «skapdosenter». Dette kapittelet er en beskrivelse av det arbeidet og den kompetansen som dannet grunnlag for min søknad om opprykk til dosent. Hvis det kan lokke noen potensielle dosenter ut av skapet og motivere dem til å sammenfatte sin kompetanse og få den formalisert,

Sitering av denne artikkelen: Brodtkorb, K. (2020). Dosent i sykepleie, en skjult akademisk kompetanse? I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 10, s. 193–205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch10

er det bra. Både for den enkelte, for sykepleieprofesjonen og for utdanningsinstitusjonene.

Faglig engasjement og kompetanse

Tre elementer tror jeg kan sies å utgjøre kjernen i det faglige engasjementet og den aktiviteten som ligger til grunn for min dosentkompetanse. Det jeg har bestrebet meg på er for det første å bidra til å utvinne og formidle kunnskap om sykepleie til den gamle pasienten, og til helsetjenester tilpasset denne pasientgruppens behov. Mitt engasjement ved Universitetet i Agder har bidratt til en sykepleierutdanning i samsvar med sykepleiefagets utvikling og med samfunnets behov for sykepleie. Studiet preges av et læringssyn som likestiller og søker å forene ulike kunnskapsformer. Det tredje og siste elementet er samarbeid mellom læreinstitusjon og praksisfelt. Til grunn for mitt arbeid på dette feltet ligger en erkjennelse av at praktisk og akademisk kunnskap er ulike kunnskapskilder som må møtes i respekt for hverandres bidrag til faget. Disse tre elementene har vært bærende i min søknad om opprykk til dosent. I søknadsdokumentet beskrev, utdypet og begrunnet jeg min aktivitet og kompetanse knytte til disse. Jeg tror de hver for seg og sammen er uttrykk for den sammensatte rollen universitetsansatte som arbeider med profesjonsstudier og profesjonelle disipliner har.

Som dosent skal en fylle flere akademiske roller, og undervisning og veiledning skal kombineres med forskning, fagutvikling, formidling, faglig lederskap og samfunnsengasjement. Disse ulike rollene har man i varierende grad, enten man fra lektor følger karriereveien via førsteamanuensis til professor, eller man blir førstelektor og senere dosent. Når man følger den siste veien er det særlig den praktiske kunnskapen som skal løftes frem. Pedagogisk virksomhet og pedagogisk utviklingsarbeid vil også ha en stor plass. I dette kapittelet vil jeg derfor søke å få frem det prakisnære og pedagogiske arbeidet som har dannet grunnlaget for min dosentkompetanse.

Grunnleggende spørsmål som hva sykepleie er, hva som er fagets kjerne og verdier, og hva som er sykepleierens særegne funksjon og ansvarsområde har engasjert meg så lenge jeg har vært sykepleier. Interesse

for grunnlagstenkning i sykepleiefaget og for sammenhengen mellom teori og praksis ble vekket allerede i min første jobb i sykehjem, og det motiverte meg til videre studier. Muligheten til å dvele ved og gå i dybden på de grunnleggende sykepleiefaglige spørsmålene fikk jeg for alvor da jeg i 1996 tok fatt på det 3-årige kandidatstudium i sykepleievitenskap ved Universitetet i Oslo. Studiet gav meg et fundament for senere å kunne arbeide med fagutvikling og forskning, og for å kunne gjenkjenne og forstå strømninger i faget. Her møtte jeg et stolt og solid faglig miljø, og ble introdusert for en ung disiplin som målrettet arbeidet seg inn i og tok sin plass i det akademiske systemet.

Miljøet representerte på mange måter de kreftene i faget som ønsket profesjonalisering og akademisering velkommen, og som derigjennom bidro til at norsk sykepleieforskning skjøt fart. Men mange uttrykte også bekymring for at en økende akademisering av sykepleie skal føre til at de mer praktiske sidene ved faget ikke ble gitt nok oppmerksomhet, og at tradisjonelle verdier som omsorg og verdighet skulle tape terreng. Sykepleier og filosof Kari Martinsen var på denne tiden den mest markante kritikeren av vitenskapeliggjøringen av faget. Hun var særlig opptatt av at positivistisk vitenskapsfilosofi ikke skulle prege utviklingen (Martinsen, 1989). Hun er fremdeles aktiv i denne diskursen, og i sin nyeste bok *Bevegelig berørt* (Martinsen, 2018) løfter hun frem betydningen av det sansefilosofiske i sykepleie som fag og praksis (Martinsen, 2018). Hennes tydelige stemme har hatt uvurderlig betydning for at det praksisnære elementet ikke er gått tapt i fagets akademiseringsprosess.

Jeg vil også løfte frem to andre tenkere som har bidratt til å løfte frem de tradisjonelle og praktiske sidene ved faget. May Solveig Fagermoen, som på den tiden utkom med boken *Sykepleie i teori og praksis – et fagdidaktisk perspektiv* (Fagermoen, 1993) ble en stor inspirator for meg. Boken er en drøfting av hvordan man kan utdanne sykepleiere som imøtekommer pasienters og pårørendes behov for hjelp og støtte under sykdom og kriser på en kyndig og omsorgsfull måte. Hennes tanker om sykepleieutdanning har preget min lærergjerning siden. Jeg har også latt meg inspirere og påvirke av Marit Kirkevold. Hun hevder at sykepleie både er et yrke, et fag og en profesjonell disiplin. Sykepleieyrket beskriver hun som et sett med funksjoner og roller sykepleiere innehar for å virkeliggjøre de

bærende verdier og oppgaver de møter i sammenhengende og kompleks praksis (Kirkevold, 1996).

Et fag kan sies å være mer eller mindre systematisert kunnskap innenfor et bestemt område. Ifølge Fagermoen (1993) har sykepleiefaget i seg kjennetegn fra både håndverksfag og vitenskapelige fag. Hun mener sykepleie må kunne sies å være et funksjonsorientert fag og en profesjonell disiplin. Profesjonelle disipliner har en forpliktelse til å utvikle en stadig bedre praksis.

Geriatrisk omsorgsarbeid

Geriatrisk omsorgsarbeid kan stå som en fellesnevner for mye av mitt forsknings- og utviklingsarbeid. Engasjementet for sykepleie til eldre har jeg hatt med meg helt siden arbeidet som sykepleier ved et sykehjem i starten av mitt yrkesliv. Interessen skjøt fart da jeg mange år senere ble ansatt som høgskolelektor ved Lovisenberg Diakonale Høgskole. Jeg kom inn i et miljø med et tydelig omsorgsfilosofisk verdigrunnlag, som blant annet viste seg i omsorg og hjelp til underprioriterte grupper. Her var det solid kompetanse innen eldreomsorg. Jeg kom raskt med i arbeidet med Undervisningssykehjemsprosjektet, et prosjekt rettet mot å forbedre kvaliteten i sykehjem gjennom målrettet kompetanseheving og fagutviklings- og forskningsaktivitet. Da prosjektperioden var over, ble ordningen videreført på varig basis og fikk tilskudd gjennom statsbudsjettet. Det ble opprettet ressurssentre i alle helseregioner. Jeg arbeidet senere som fagutviklingskonsulent ved ett av disse, lokalisert til Songdalstunet i Vest-Agder. Ordningen har nå betegnelsen Utviklingssenter for sykehjem og hjemmetjenester (USTH), og har etter hvert befestet sin posisjon som en vesentlig aktør i arbeidet med å utvikle kommunale helsetjenester. To fagutviklingsartikler fra denne perioden inngikk i dosentsøknaden. Begge handlet om å utvikle tjenester til mennesker med demens.

Da jeg i 2009 startet arbeidet som førstelektor ved Universitetet i Agder, kom jeg inn i et mer vitenskapelig miljø med større forskningsfokus og -kompetanse. Jeg beholdt det faglige fokuset på geriatrisk omsorgsarbeid, men arbeidet har i denne perioden hatt et tydeligere akademisk preg. Jeg er medlem av forskningsgruppen Helsetjenester – Etikk og

Kvalitet (HEK), som ledes av professor Åshild Slettebø. Forskningsgruppens strategi er å arbeide systematisk med forskning og utviklingsarbeid i samarbeid med internasjonale, nasjonale og regionale samarbeidsaktører for å bidra til å bedre helsetjenester, blant annet ved å legge vekt på etiske utfordringer. I sykepleie er fag og etikk nært knyttet sammen. Mange av de problemstillingene sykepleiere står overfor i sin yrkesutøvelse har etiske aspekter ved seg. De skrøpeligste eldre utgjør en sårbar og utsatt gruppe, som er avhengig av at sykepleieren forvalter sine kunnskaper og sin makt på en moralsk forsvarlig måte. I søknaden inngikk fire vitenskapelige artikler som dokumenterte forskningsprosjektet «Systematisk etikkarbeid i eldreomsorgen i kommunehelsetjenesten», der jeg arbeidet i team med tre kolleger. Prosjektet tok sikte på å få frem kunnskap om hvordan helsepersonell, gjennom systematisk etisk refleksjon, kan utvide sin etiske kompetanse og møte etiske problemstillinger. Jeg er førsteforfatter på en artikkel som omhandler hvordan pleiere arbeider for å unngå tvangsbruk når pasienter motsetter seg hjelp, og på en annen om pleie ved livets slutt i sykehjem. Så er jeg medforfatter på to artikler som omhandler organisatoriske forhold og rammevilkår som påvirker helsepersonells muligheter til å realisere vesentlige verdier i sin praksis.

Det er etablert fem regionale sentre for omsorgsforskning hvor formålet er å styrke forsknings- og utviklingsarbeidet knyttet til omsorgstjenestene, eldres helse og levekår. Gjennom praksisnær forskning og fagutvikling skal sentrene bidra til kunnskapsbaserte helse- og omsorgstjenester i kommunene. Her har jeg ble vært medlem i styringsgruppen i en årrekke.

Etter tre års arbeid ble førsteutgaven av læreboken *Geriatrisk sykepleie – god omsorg for den gamle pasienten* utgitt på Gyldendal Akademisk i 2008. I planleggingen og utviklingen av dette læreverket har jeg arbeidet i redaktørgruppe med to av de dyktigste nestorene innen norsk geriatrisk omsorgsarbeid. Førsteutgaven av boken utkom mens jeg arbeidet som fagutviklingskonsulent, og inngikk i grunnlaget for opprykk til førstelektor. I søknaden om opprykk til dosent la jeg jeg frem den reviderte utgaven av boken fra 2014. Revideringsarbeidet var begrunnet i kunnskapsutvikling innen feltet og betydelige endringsprosesser i helsetjenestene. I tillegg til redaktørrollen og revidering av egne kapitler, skrev jeg et nytt kapittel om helsetjenester til eldre.

Pedagogisk utviklingsarbeid

Sykepleierutdanning er arena for kvalifisering av en av velferdsstatens viktigste yrkesgrupper. Den representerer kunnskap og kompetanse som utgjør fundamentet for sykepleieprofesjonen.

En slik samfunnsrelevant høyere utdanning bør kjennetegnes ved at den svarer på de utfordringene samfunnet og praksisfeltet stiller den overfor (Raaen, 2006). Kjernen i min forståelse og mitt verdigrunnlag når det gjelder læring i sykepleie, er at tett kontakt mellom student og underviser og studentaktiviserende lærings- og undervisningsmetoder er helt essensielt. Jeg mener relasjon mellom underviser og student kan begrunnes i fagets karakter. For å utvikle sin evne til å se den man skal hjelpe, både med det registrerende øye og med hjertets øye (Martinsen, 2000), og for å kunne møte pasienter på en god måte, må studenten selv bli sett og anerkjent. Dette må fortrinnsvis være av en lærer de kjenner og som har kjennskap til dem. Forskning har vist at studentaktiviserende metoder generelt er bedre egnet til å understøtte studenters læring enn mer passiviserende metoder, som for eksempel den tradisjonelle forelesningen (Raaheim, 2013). I tillegg vil studenter ha nytte av å bli utfordret, og enkelte ganger korrigert. Også her fortrinnsvis av en lærer de er trygge på og har tillit til.

Jeg har i fire år hatt rollen som seksjonsleder for sykepleie ved den ene av de to campusene ved Universitetet i Agder. Funksjonen innebar generell faglig ledelse og programansvar for bachelor sykepleie. Utdanningsledelse krever solid og bred faglig forståelse, en innovativ tilnærming og innsikt i utdanningspolitiske spørsmål. Jeg har gitt uttrykk for mine tanker om dette i en utdanningsfaglig artikkel som inngikk i grunnlaget for dosentopprykket.

På et mer detaljert nivå har jeg gjennom årene hatt ansvar for en rekke enkeltemner i utdanningen, både praktiske og teoretiske. Noe av dette arbeidet har hatt innovativ karakter, som detaljutvikling av nytt praksisemne i kommunehelsetjenesten og utvikling av simuleringsopplegg og -scenarier med utgangspunkt i sykepleie i pasientens hjem.

Ved universitetet har jeg også noen pedagogiske roller ut over eget institutt og fakultet, noe som både er lærerikt og gir mulighet til å kunne påvirke hvordan læreinstitusjonen som helhet arbeider med utdanningsspørsmål. Jeg er medlem av universitetets studieutvalg. Utvalget

godkjenner fag- og studieplaner og en del retningslinjer og regler på vegne av universitetsstyret, og uttaler seg til styret i etablering av nye studier og andre saker vedrørende utdanning og studiekvalitet. Det skal også ta initiativ til at sentrale utdanningsspørsmål diskuteres i organisasjonen. I universitetets strategiplan er læring og utdanning for fremtiden utpekt som ett av tre satsingsområder. Her er ett av tiltakene å etablere et felles læresenter for ansatte og studenter, og jeg er medlem av referansegruppen for etablering av senteret.

Siden jeg ble tilsatt som førstelektor har jeg hatt en aktiv og dels ledende rolle i utviklingen av bachelorprogrammet i sykepleie. I perioden 2009 til 2014 pågikk et arbeid med revidering av fagplanen. I fire av disse årene var jeg programansvarlig, og hadde i kraft av funksjonen et særlig ansvar for å drive frem endringene. Revideringen skulle gi studiet en struktur, et innhold og en pedagogisk profil som var egnet til å føre til profesjonell identitetsdannelse for studentene. Fundamentet i denne kompetansen skulle være det kliniske og det sykepleiefaglige. I tillegg skulle studiet samlet sett gjenspeile dagens og fremtidens sykdomsbilde: en økning i antall eldre, og et økende omfang av psykiske lidelser og langvarig og sammensatt helsesvikt. Utdanning er ikke bare et internt anliggende for utdanningssystemene, men former – og formes – av sin egen samtid og fremtid (Christensen, Heggen & Karseth, 2004). For sykepleierutdanningen er både utdanningspolitiske og helsepolitiske føringer vesentlige. Vi ønsket at praksisperiodenes organisering og innhold samlet sett skulle gjenspeile den helsetjenesten som ble skissert i Samhandlingsreformen: utvide omfanget av praksis i kommunene og ta i bruk bredden i de kommunale helse- og omsorgstjenestene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2009). Sykepleie fremstår nå mer som et samlet fag. Naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige temaer er bedre integrert i ulike emner, og praksisemnenes organisering og innhold gjenspeiler i større grad helsetjenestene slik de er i ferd med å utvikle seg. En større andel av de praktiske studiene foregår i de kommunale tjenestene, og utdanningen avsluttes med en ny kommunebasert praksisperiode der organisering og tjenesteutvikling er vesentlige læringsfokus. Gjennom det håper vi å gjøre våre studenter motivert til arbeid i kommunene, og noe mer i stand til å fungere som endringsagenter i sitt virke som sykepleiere. Det er det stort

behov for i dagens helsevesen. Både i St. Meld. 47 *Samhandlingsreformen* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2009) og i St. Meld. 29 *Morgendagens omsorg* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013) er innovasjon utpekt som virkemiddel for å kunne håndtere den store veksten i gamle mennesker og i vektforskyvningen av tjenester fra sykehus til kommunene.

Meld. St. 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017), har en klar invitasjon til utdanningsinstitusjonene om å sikre at studenter utvikler evnen til å omstille og fornye seg. Vi har store kull, men deler dem inn i mindre grupper som følges opp over tid av en gruppelærer. Det har gitt tettere kontakt både studenter imellom og mellom studenter og lærere. Lærerne inngår i lærerteam, og arbeider derved tettere sammen enn tidligere. Vi har gjort gjennomgripende endringer i de lærings- og vurderingsformer som brukes i de teoretiske studiene, og har mer varierte og studentaktiverende læringsformer. Forelesninger er fremdeles en sentral undervisningsmetode, men brukes i mindre omfang og med en større grad av bevissthet. Disse endringene er dokumentert av to kolleger (Dale & Dale, 2017). De er i samsvar med budskapet i meldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning,* som kom i etterkant av våre endringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det grunnleggende budskapet i denne meldingen er at læring oppstår i fellesskap. I meldingen hevdes det også at det er en tendens til statusforskjell mellom undervisning og forskning på universiteter og høgskoler, der forskning gir mer prestisje og får mest oppmerksomhet. Til tross for betydelig økning av forskningsaktiviteten de senere år, er det mitt klare inntrykk at engasjementet for utdanning og undervisning også har økt, og at vi i dag har en god balanse mellom disse to søylene.

Samarbeid med praksisfeltet

I kriteriene for opprykk til dosent heter det at man skal dokumentere kvalifikasjoner innenfor ett eller flere av sju ulike områder. Jeg vurderer tre av dem som relevante i min sammenheng, og mener de kan sammenfattes under overskriften: Samarbeid med praksisfeltet.

I dag er det stadig større forståelse for at praktisk og akademisk kunnskap er ulike kunnskapskilder som må møtes i respekt for hverandres bidrag til faget (Aasland, 2017).

I mitt virke som førstelektor har jeg hatt ulike, men komplementære roller som lærer, forsker og samfunnsutvikler. Jeg har beveget meg både i den fagteoretiske og den fagpraktiserende verden (Fagermoen, 1993), der jeg har drevet akademisk og klinisk virksomhet.

I starten av mitt yrkesliv som sykepleier arbeidet jeg tre år i sykehjem, en arena jeg senere har vært knyttet til både som underviser, fagutvikler og forsker. Det gir meg en *yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans.* I søknaden argumenterte jeg for at jeg har hatt et utstrakt *samarbeid med samfunnsliv for utvikling av studietilbud og forsknings- og utviklingsarbeid.* Sykehuset og de kommunale helsetjenestene er svært sentrale samarbeidspartnere for universitetet når det gjelder praktiske studier. Som seksjonsleder i perioden 2011–2015 inngikk jeg i instituttets ledergruppe. Ledergruppen deltok i et samarbeidsorgan mellom Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, Sørlandet sykehus helseforetak (SSHF) og kommunehelsetjenestene i Aust- og Vest-Agder. Formålet er å regulere og fremme gode samarbeidsformer, belyse partenes gjensidige rettigheter og plikter og fremme felles faglig utvikling og forskning.

De siste par årene har jeg etablert og ledet et samarbeidsforum mellom Institutt for helse- og sykepleievitenskap og representanter for kommunehelsetjenesten i kommunene i Aust-Agder. Intensjonen er å skape gode samarbeidsrelasjoner mellom læreinstitusjon og praksisfelt, både når det gjelder faglig samarbeid generelt og samarbeid om praktiske studier spesielt. De forskningsprosjektene jeg har deltatt i de senere år, «Systematisk etikkarbeid i eldreomsorgen i kommunehelsetjenesten» (SEEK) og «Sosial innovasjon i sykehjem» (SIS), kan begge betegnes som profesjonsforskning i betydningen praksisnær og profesjonsrelevant forskning. Slik forskning tar utgangspunkt i kliniske problemstillinger, og utføres gjerne av dem som selv har en profesjonsbakgrunn (Støkken & Willumsen, 2017). Jeg deltar for tiden i forskningsprosjektet «Sosial innovasjon i institusjonsbasert eldreomsorg» der formålet er å utvikle kunnskap om hvordan samarbeid mellom praksisfeltet, utdanning og forskning kan bidra til å fremme sosial innovasjon i institusjonsbasert eldreomsorg. Lederne i sykehjemmene har deltatt i utvikling av forskningsspørsmål og forskningsdesign, og vært med på å definere prosjektets hovedfokus

og metoder. Slikt samarbeid mellom klinikere og forskere, «collaborative partnership», kan medføre at nye og andre spørsmål stilles, og være med på å sikre at den kunnskapen som utvinnes har relevans i den sammenhengen der den skal være til nytte (Willumsen & Ødegård, 2015). I begge prosjekter er endring og utvikling av tjenestene i fokus. Gjennom slike former for forskningssamarbeid utvikles relasjonene mellom akademia og praksisfeltet (Støkken & Willumsen, 2017).

Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging er den tredje komponenten jeg vektla i dosentsøknaden. Et trekk ved profesjonsforskningen er at det i stadig større grad arbeides tverrprofesjonelt. Derigjennom utvikles også doble identiteter; profesjonsutøvere med kompetanse til å løse yrkesspesifikke oppgaver og velferdsarbeidere med forståelse for helheten i velferdssystemene og evne til samarbeid med andre yrkesgrupper (Støkken & Willumsen, 2017). I forskergruppen SIS har medlemmene bakgrunn fra sykepleie, psykologi, sosialt arbeid, sosiologi og sosialantropologi. Gjennom dette samarbeidet får jeg tilgang til andre innfallsvinkler og måter å analysere og forstå feltet på. Det virker utvidende og berikende på egen forståelse av det geriatriske omsorgsarbeidet, samtidig som jeg selv bidrar berikende inn i fellesskapet med min kliniske og sykepleiefaglige kompetanse. Det er i årenes løp utvikle tette samarbeidsrelasjoner mellom Utviklingssenter for sykehjem og hjemmetjenester (USTH) i Aust-Agder, Senter for omsorgsforskning-Sør (SOF Sør), der jeg har sittet som styremedlem i hele min periode som førstelektor, og Institutt for helse- og sykepleievitenskap, der jeg er ansatt. Dette trekantsamarbeidet utgjør i dag et betydelig faglig nettverk.

Søkeprosess og søknadsstruktur

Den direkte foranledningen til å søke opprykk var at jeg ble invitert til å delta i et ettårig dosentprogram. I kapittel 13 har jeg beskrevet hvilken avgjørende betydning den rammen dosentprogrammet utgjorde hadde for min søkeprosess. Tabellen under viser hvordan jeg disponerte selve søknadsdokumentet og skrev frem en overbevisende argumentasjon for min kompetanse.

Tabell 1. Disposisjon for søknadsdokument

Disposisjon for søknadsdokument
Innledning I et ganske kort innledningskapittel beskrev jeg hovedelementene i søknaden og satte disse inn i en større faglig sammenheng.
Hva jeg søker om å bli dosent i I dette korte kapittelet begrunnet jeg mitt valg om å søke opprykk til dosent i sykepleie med en forståelse av sykepleie som et yrke, et fag og en profesjonell disiplin.
Kvalifikasjoner Dette kapittelet utgjorde søknadens desidert mest omfattende del. Her redegjorde jeg for mitt utdanningsløp, både innen sykepleie og pedagogikk, og for den praktisk-pedagogiske kompetanse jeg har opparbeidet på grunnlag av undervisning og veiledning. I den videre struktureringen av kapittelet la jeg meg tett opp til de fire kriteriene som skisseres i forskrift og regelverk for dosentstilling. Jeg beskrev først det *forsknings- og utviklingsarbeidet* jeg har deltatt i og gjennomført sammen med kolleger i akademia og praksisfelt. Deretter viet jeg et underkapittel til *pedagogisk utviklingsarbeid og pedagogisk virksomhet.* Jeg vektla pedagogisk utviklingsarbeid og beskrev dette ganske inngående, siden jeg i begrenset grad har dokumentert dette på annen måte. I et underkapittel jeg kalte *Samarbeid med praksisfeltet* argumenterte jeg for at jeg gjennom mitt tidligere arbeid som utøvende sykepleier og fagutviklingskonsulent hadde yrkeserfaring av særskilt karakter og relevans. Videre beskrev jeg samarbeid med praksisfeltet på ulike nivåer og måter, samt hvordan dette over tid har bidratt til kvalitet i utdanning og helsetjenester.
Forestilling om hva arbeidet som dosent innebærer av oppgaver I et siste kort kapittel antydet jeg en fremtidig rolle bestående av pedagogisk virksomhet og utviklingsarbeid, fagutvikling, forskning og samfunnsengasjement.

Jeg brukte de åtte første månedene i dosentprogrammet til å arbeide frem og sende inn søknaden, og de siste fire til å vente på bedømmelsen. Den var jeg svært usikker på. Jeg hadde lite eller ingenting å sammenlikne med, i og med at jeg verken hadde sett andre søknader eller utvalgsbedømmelser. Nokså nøyaktig et år etter at det hele startet kom tilbakemeldingen. Utvalgets innstilling var enstemmig. Konklusjonen var at jeg overbevisende hadde dokumentert kompetanse innen alle de områdene som er skissert i kriteriene i forskrift og regelverk for dosentstillingen.

Dosent – og hva nå?

Jeg forstår en rolle og funksjon som dosent i sykepleie som en virksomhet innen den fagteoretiske verden i den hensikt å bidra til utvikling av

sykepleie som profesjonell disiplin. I en slik rolle inngår etter mitt skjønn både undervisning, pedagogisk utviklingsarbeid, fagutvikling, forskning, formidling og samfunnsengasjement. Jeg har ledere som verdsetter dosentkompetansen, og som allerede har gitt meg nye oppgaver og utfordringer. Som dosent vil jeg bidra til strategisk utvikling av instituttets studieportefølje. Det mest nærliggende for min del er et fortsatt fokus på utvikling av programmet for bachelor sykepleie. Her må vi påregne et ikke ubetydelig reviderings- og utviklingsarbeid de nærmeste år. Det har sammenheng med at nasjonal rammeplan for sykepleieutdanning skal erstattes av nye retningslinjer. Utviklingen av disse pågår nå, og jeg er tiltenkt en aktiv rolle i å tilpasse vår fagplan til disse. Jeg vil også kunne ha en pådriverrolle i utvikling av instituttets masterportefølje. Mye tyder også på at masterprogrammer i sykepleie bør ha en større faglig bredde, både innen kommune- og spesialisthelsetjenesten, og at masterprogram rettet mot kommunehelsetjenesten bør få en tydeligere klinisk og direkte pasientrettet profil (Tyrholm, Kvangarsnes & Bergem, 2016). Styret ved Universitetet i Agder har besluttet at vårt institutt skal arbeide frem en søknad om å få status som senter for fremragende utdanning (SFU). Også i dette arbeidet skal jeg ha en sentral rolle. Gjennom forskningsgruppen Helsetjenester – Etikk og Kvalitet (HEK) vil jeg fortsatt ha en aktiv rolle som forsker innen geriatrisk omsorgsarbeid. Forskningsgruppen er engasjert i utdanningsforskning med hovedvekt på å utvikle teknologibaserte og fremtidsrettede læringsformer, og her er jeg tiltenkt en rolle som pådriver for utdanningsforskning. Jeg vil ha en motiverende og understøttende rolle med tanke på kompetanse- og karriereutvikling hos yngre kolleger. Institutt for helse- og sykepleievitenskap er inne i en periode med stort rekrutteringsbehov. Jeg vil også kunne ha en veiledende rolle overfor kolleger som ønsker å arbeide mot opprykk til førstelektor eller dosent.

Referanser

Christiansen, B., Heggen, K. & Karseth, B. (2004). *Klinikk og akademia. Reformer, rammer og roller i sykepleieutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, J. G. & Dale, B. (2017). Implementing a new pedagogy in nursing curriculum: Bachelor student's evaluation. *Journal of Nursing Education and Practice*, *7*(12), 98–104. https://doi.org/10.5430/jnep.v7n12p98

Elstad, I. (2014). *Sjukepleietenkning.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fagermoen, M. S. (1993). *Sykepleie i teori og praksis – et fagdidaktisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid.* (St. meld. nr. 47 (2008–2009)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008–2009-/id567201/

Helse- og omsorgsdepartementet. (2013) *Morgendagens omsorg.* (St.meld. nr. 29 (2012–2013)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-29-20122013/id723252/

Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet.* (Meld. St. nr. 26 (2014–2015)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-26-2014-2015/id2409890/

Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Kirkevold, M. (1996). *Vitenskap for praksis?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (St. Meld. nr. 16 (2016–2017)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/

Martinsen, K. (1989). *Omsorg, sykepleie og medisin. Historisk-filosofiske essays.* Oslo: Tano.

Martinsen, K. (2000). *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Martinsen, K. (med bidrag av Kjær, T. A.) (2018). *Bevegelig berørt. Det hellige i helsevesenet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Raaen, F. D. (2006). *Akkreditering og sakkyndighet. En analyse av den reviderte akkrediteringen av bachelorgradstudiene i sykepleie i Norge* (HiO-rapport 2006/13). Oslo: Høgskolen i Oslo.

Raaheim, A. (2013). *Råd og tips til deg som underviser.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Støkken, A. M. & Willumsen, E. (Red.). (2017). *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon.* Kristiansand: Portal Akademisk.

Tyrholm, B. V., Kvangarsnes, M. & Bergem, R. (2016). Mellomlederes vurdering av kompetansebehov i sykepleie etter samhandlingsreformen. I M. Kvangarsnes, J. I. Håvold & Ø. Helgesen (Red.), *Innovasjon og entreprenørskap. Fjordantologien 2015* (s. 174–187). https://doi.org/10.18261/9788215027623-2016-09

Willumsen, E. & Ødegård, A. (2015). *Sosial innovasjon. Fra politikk til praksis.* Bergen: Fagbokforlaget.

Aasland, D. G. (2017). *Fra mål til mening. Ord og virkelighet i profesjonell hjelp.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Efterskrift til docentfortællingerne

Mads Hermansen
Universitetet i Agder

Når man læser på tværs af fortællingerne, slår det en, at forskellene er overraskende store. I høj grad er de spændt ud i et univers af tilfældighed, mulighed og held. Alene denne konstatering er medvirkende til at understrege en af denne bogs pointer: Nødvendigheden af systematisk at skabe strukturer og ordninger, som kan understøtte de gryende docenttalenters arbejde mod opryk.

Induktion, et gennemgående princip i docentkvalificeringen?

Hvis man læser sig igennem de seks beretninger, er det let at finde de røde udviklingstråde i dannelsen af meningsfulde og styrende professionsfortællinger. Fortællinger, som i høj grad er kendetegnet ved den store induktive ensartethed på trods af de store individuelle forskelle. Ensartetheden handler om en nysgerrig vandring fra professionspraksis, med de udfordringer den nu gav anledning til, over undersøgelse af hvad de nye udfordringer gav anledning til på højskolen eller universitetet. Det handler også om teorikonfrontation og mak med opgaver i forhold til praksis- og undervisningsudvikling. Docenternes historier er mimetiske genopførelser af processen mod at blive en del af en profession: *to become!*

Sitering av denne artikkelen: Hermansen, M. (2020). Efterskrift til docentfortællingerne. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 207–214). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch10a

Men når denne første forundring har lagt sig, er der en ensartethed, som fremstår med stor kraft og overbevisning: den induktive vending. Det er det, der står med neonskrift over de seks beretninger. Fem praktiserende docenter og en emeritus har her taget os i hånden og ført os igennem den del af deres professionshistorie, som har udskibet dem til universitetets højeste anerkendelse af indsats i praksisforskning, udviklingsarbejde og med pædagogiske kvalitetsarbejder.

Induktion er i forhold til deduktion den ene af to komplementære sider af samme sag. Induktion er den side, som handler om nysgerrigt at gå fra det enkle mod det komplekse, at samle kundskab og sammenhængsforståelser. Induktion er det møjsommelige arbejde med at undersøge mulige sammenhænge, ofte helt fra bunden. Induktion er forsøg på meningskondensering af komplekse sammenhænge, fx hvordan vi kan forstå menneskers liv i verden, herunder alt det, som vi beskæftiger os med i videnskabelig sammenhæng – fx samfundsordenen, udviklingen i vores interaktion med omgivelserne, vores helse og mulighed for at forblive i frugtbar interaktion med livsmulighederne. Induktion er erkendelse nedefra og ofte af og i praksis. Induktion hører i høj grad sammen med både kvalitativ forskning og praksisforskning.

På den måde er er docenthistorierne eksemplariske på højeste niveau for den vandring, enhver professionsstuderende på højskole eller universitet må igennem i sit uddannelsesforløb for at kunne ankomme passende påklædt til sin egen kompetente praksis i professionen. Alene med udgangspunkt i denne sidste konstatering er det af vital betydning for de studerendes realisering af egne muligheder, at der i højskole- og universitetsmiljøerne går lyslevende fyrtårne rundt, som selv har lagt fra kaj i en professionsuddannelse og er lykkedes med at nå det ubetvivlelige niveau af høj kompetence.

Så heldigvis er der to ligeværdige tilgange til kundskab, en induktiv og en deduktiv, og dermed tilsvarende to veje. Det er den overvejende praksisorienterede, vi har fokus på her. Den passer som hånd i handske til professionsuddannelserne (sygepleje, læreruddannelse, jura m.v.). Den deduktive passer i højere grad til klassiske akademiske studier (statskundskab, økonomi, matematik, litteraturvidenskab, statistik m.v.). Passende er det imidlertid også her at understrege, at både induktive og

deduktive tilgange hører til både i uddannelse og forskning, men ulige fordelt, således at professionsuddannelser blomstrer under induktive domæner, mens klassiske akademiske studier har mulighed for at optimere uddannelse ved overvejende deduktiv tilrettelæggelse.

Kan man tale om docenttypologier? Hvis ja, hvilke?

Men hvad kan vi ellers konstatere efter læsning af docentnarrativerne? Det vil jeg prøve at samle lidt op på nu. Jeg vil også vove mig ud i det lidt vidtløftige metaforagtige ved at byde ind med en afsluttende typologi til indfangning af det, man måske kunne kalde docentessenser. Det med typologier er naturligvis lidt betænkeligt, fordi de altid i deres forenkling kommer til at sløre kompleksitet og mangfoldighed. På den anden side har de så den pædagogiske fordel, som kommer af, at de kraftfuldt og forenklet får peget på noget, så det bliver overbevisende tydeligt. Så jeg vover den tydeliggørende forenkling med fare for at blive kritiseret for netop at gøre det.

Roar C. Pettersen får på mange måder illustreret nogle af de meget vigtige elementer, som man efterhånden vil nikke genkendende til ved fordybelse i denne bog. Her er det tilfældet og mulighedens åbning, som står i klart modlys. Livet bød Pettersen på nogle muligheder. Dem greb han nysgerrigt og gjorde dem undervejs til trædesten for videre elaborering især i undervisningsfeltet, hvor problembaseret læring blev et robust fundament for den videre forundring og arbejde. Heldigvis var systemet klar til at møde dette frugtbare tilfælde.

Pettersen dvæler en del ved, hvad det nu er, docenter arbejder med. Han tager udgangspunkt i E. L. Boyers kategorisering som opererer med en firedeling af arenaer for fortsat kundskabsudvikling:

- The Scholarship of Discovery (forskning)
- The Scholarship of Integration
- The Scholarship of Application
- The Scholarship of Teaching and Learning (SoTL),

Det er oplagt at *discovery* (forskning) er et fundament i universitetsarbejde. *Integration* (tværfaglighed) er mere nødlidende, ligesom *application* (anvendelse) er og har været det. Det er imidlertid *teaching and learning* som Pettersen især kaster sig over. I norsk sammenhæng har der også været stor interesse for dette felt, hvor andre ud over Pettersen har arbejdet med udvikling af *teacher as researcher* (fx Stenhouse, 1975; Tiller, 2000). De fire kundskabsområder er gode at skærpe opgaveopmærksomhed og fordelingen på. De sidste tre områder er kerneopgaver for docenter. Pettersens understregning af, at kundskabsudvikling og anvendelse nødvendigvis må være knyttet tæt sammen for at blive frugtbare, er essentielt i docentarbejde. Så typologien, vi her får illustreret, er docenten som *undervisningsudvikler.*

Oddbjørn Johansen har overskriftgjort sig markant: »Just do it« og »Se hva som skjer«. Her får vi igen et bud på et destillat at docentopgaven. Indgangen er praksislæring. Prøv det af, gør det, se hvad der sker, vær modig, det værste som kan ske, er ikke farligt, men en mulig mulighed! Denne holdning peger, som det også fremgår af de andre docentfortællinger, på bestemte personlighedstræks dominans hos de deltagende. Mest tydeligt i forhold til høj grad af åbenhed over for at eksperimentere (nysgerrighed) og relativt lille grad af bekymring. Igen kan vi så pege ind i en række afledte kvaliteter af denne profil, nemlig at nysgerrighed og mod (ikke bekymring) har tendens til at smitte og brede sig blandt de studerende, som får mulighed for at gå i lærlingeforhold hos sådanne ildsjæle.

Johansen får illustreret, hvordan det er forløbet i hans praksis med udvikling af teaterprojektet nonSTOP som konkret praksislæringssted for unge udviklingshæmmede. Et arbejde, som Johansens bedømmelseskomité konkluderer på følgende måde:

> … kombinerer kulturformidling, pedagogisk utviklingsarbeid, inkluderingsarbeid og funksjonshemmingspolitikk; og samtidig fremstår som et forbilledlig eksempel på samarbeid på tvers av fag, institusjoner og mennesker med ulike funksjonshemminger.

Johansen udfolder en praksis, som også er blevet afprøvet mange andre steder i nordisk sammenhæng, men her illustreres med lysende klarhed:

At praksisfeltet med modig og fantasifuld iscenesættelse er et guldrandet sted at fundere sin læring. Så typologien, vi her får illustreret, er docenten som *æstetisk projektmager.*

Carl Christian Bachke tager udgangspunkt i uvidenhedens frugtbarhed for erkendelse. Her skriver han sig ind i en stolt norsk tradition, hvor især Thomas Mathiesens bidrag med essayet *Det ufærdige* (1973) overbevisende har argumenteret for et frugtbart udgangspunkt i det ydmyge, det vordende, det frembrydende, som netop kan få grokraft af uforståenhed og uvidenhed. Bachke illustrerer sin historie som et VVS-forhold: Vand, varme og sanitet. Selv sammenfatter han således:

- Vann: Livgivende, nødvendig og tilpasningsdyktig til varierte kontekster (rør, terreng, bruksgjenstander osv.) I ettertidens lys kan min kunnskapsutvikling frem mot dosent metaforisk sies å ha ivaretatt slike egenskaper, for min FoU-visjon har vært å utvikle kunnskaper som er (liv)givende relevante og tilpasset dem som jeg jobber med og for: brukere, studenter og kolleger.
- Varme: I rett mengde og temperatur er dette viktig for trivsel, velvære og vekst. Overført til min dosentgjerning betyr det at jeg søker å forske frem og formidle adekvat oppvarmet kunnskap som gir folk vekstgrunnlag for det gode liv.
- Sanitær: Ordet hentyder til sunnhet. Overført til dosentarbeidet betyr det at jeg er innstilt på å skape og formidle sunn kunnskap.

Billedet bliver altså brugt til selv-identifikation som en »VVS-docent«, som arbejder med vejledningspædagogik (vand), værnepleje (varme) og specialpædagogik (sanitet). En selvironisk diagnostik, som imidlertid fint fanger essentielle aspekter i praksisforskning.

Så typologien, vi her får illustreret, er docenten som »*VVS-montør*«!

Anne Ask er dybt nede i substansen på et relativt lille fagområde i sin fortælling. Hun vender på en vis måde den induktive proces om, når hun i sin underoverskrift siger: »Du gør det, du lærer, ikke bare det, du lærer om det.« Det indikerer for så vidt, at man godt kan lære uden at gøre, men

det har jo ikke noget med dybdelæring at gøre. Nede i substansen i Asks tekst finder man naturligvis ud af, at den form for læring, som Ask refererer til, er den læring, som kaldes informationstilegnelse (se også kapittel 13 om Collaizzi, 1998). Altså overfladelæring og dermed det modsatte af dybdelæring. Så umiddelbart ser det ud til, at dybdelæring ikke sker. Det gør det imidlertid ved at Ask meget dybt engageret i entreprenørskabets muligheder i undervisning får inviteret ind i dybdelæring.

Vi får altså revitaliseret en arbejdspædagogik, hvor det at skabe egentlige virksomheder (små entreprenørforetagende) i undervisningen er en grundstamme i aktiviteterne. Og så er der heldigvis også plads til den muntre udpegning af, at undervisning skal realisere de fire M-ers pædagogik (mening, mestring, medbestemmelse og moro). Her er Ask helt på linje med den nyeste erkendelse i forhold til, hvad der driver kundskabsudvikling og tilegnelse (selvbestemmelsesteori Deci & Ryan, 2000). Illustration af, hvordan entreprenørskab bliver en brobygning til praksis, vises fint i gennemgangen af de forskellige praktiske forløb af arbejdspædagogisk tilsnit. Så typologien, vi her får illustreret, er docenten som *ildsjælsentreprenør.*

Essensen af ***Anne Brita Thorøds*** kapitel fremgår af overskiften: »En ikke-planlagt karriere«. Hendes forløb er anderledes i grundformen end de andres. Thorød var langt inde i et ph.d.-forløb, som imidlertid gled ud i sandet, fordi hun fik rasende travlt med praksis. Hendes nysgerrighed er mere klassisk akademisk med interesse for de svar, teoretisk og videnskabsteoretisk fordybelse kan give.

På en vis måde kan man godt sige, at orienteringen er mere deduktiv, men fordybelse i projekter og undervisning medførte, at praksis så at sige tårnede sig op og nødvendiggjorde en induktiv vending. Udfordringerne i undervisning konfronterede nødvendigheden af at tænke flere forhold forfra og fri af gængse teoriers tendens til at konvergere med forståelsen.

Igen ender vi i praksisprojekter. Hos Thorød bliver det så udvikling af helsebringende haver og helsefremmende projekter med inddragelse af dyr i den terapeutiske proces. Så typologien, vi her får illustreret, er docenten som *projektmager.*

Kari Brodtkorbs er den sidste docentfortælling. I grunden er hun sygeplejerske, og hun har derfor helt i sin karrieres udgangspunkt grundlag i professionen. Det praktiske er et helt naturligt udgangspunkt. Brodtkorbs fortælling adskiller sig fra de andres ved meget tydeligt at understrege det etiske. Uden at hun selv eksplicit nævner det, er det imidlertid ved læsning tydeligt, at ønsket om at gøre en vigtig samfundsmæssig uddannelse bedre og at gøre plejen for de ældre, som er kommet på sygehjem, mere værdig og effektiv, er en væsentlig drivkraft i arbejdet. Sygepleje har også oprindeligt rod i (kristen) omsorg for næsten, så professionens udgangspunkt er stadig tydelig. Brodtkorbs fortælling ligner imidlertid flere af de andres ved, at det er udfordringerne i praksis, som hele tiden sætter processerne i gang. Udviklingsarbejde på sygehjem i tæt samarbejde med kommuner er således et vigtigt element både i forskning og skabelse af optimale læringsrum for studerende. Så typologien, vi her får illustreret, er docenten som *etiker.*

Afslutning

Man kan ikke generalisere cases, men trods det synes vi alligevel, at der ud over den gennemløbende induktive tråd løber en række andre generaliserende tendenser igennem fortællingerne.

- De er aktørfortællinger.
- De udtrykker ydmyghed overfor og glæde ved, at mulighederne viser sig – og at gribe og realisere dem.
- De er alle beretninger om stort energiniveau, stor nysgerrighed og stort mod.

Især den grundlæggende uforfærdethed overfor at kaste sig ud i kaos og prøve sig frem i verden med en induktiv strukturering synes vi lyser op i beretningerne. Næsten så meget at det smitter, og man selv får lyst til at få fingre i praksis. Entreprenørånden er markant, også der hvor den ikke eksponeres som selvkategorisering.

Docentstigen giver mulighed for at tiltrække en type medarbejdere, som et klassisk universitetskarriereforløb med overgangsrite i et

ph.d.-forløb ikke åbner for. Altså en vej for personer med store potentialer, som måske langt inde i deres karrierer ikke havde forestillinger om, at universitetet kunne være et arbejdssted, men som, når tidspunkt og mulighed åbner sig, nysgerrigt kan tage realiseringen på sig.

Hvis man begrænser karriereforløb på universiteter og højskoler til alene at være den slagne ph.d.-vej, udelukkes denne vitale medarbejdergruppe fra at gøre universitetet til et mere diverst og kreativt udfordrende sted at være kollega og studerende.

Referencer

Mathisen, T. (1973). *Det ufærdige.* København: Hans Reitzel.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Pearson Education.

Tiller, T. (2000). *Forskende partnerskab.* Vejle: Kroghs forlag.

Del III

Den norske dosenten i et utviklingsperspektiv: Seminarrekke for dosentopprykk

Denne delen består av fire kapitler. Her beskriver vi tenkningen bak opprykksseminarene og veiledningen som ble tilbudt dosentkandidatene, samt hvordan opplegget ble gjennomført og evaluert i etterkant.

Kapittel 11 handler om det vitenskapelige tankegodset som pedagogikken i prosjektet bygde på. Kjerneideene hentes fra grunnprinsipper i hermeneutisk/narrativ vitenskapelighet, og kapitlet kan ses i sammenheng med linjer til Lindseths fremstilling i kapittel 4. Særlig vektlegges den induktive tenknings primat, det vil si at man tar utgangspunkt i kandidatens erfarte handlinger som basis for forståelsen. Erkjennelsen oppstår gjennom en prosess hvor pendelen svinger mellom handlinger og fortellinger om det som skjedde.

Kapittel 12 bygger videre på det pedagogiske teorigrunnlaget fra kapittel 11. Det viser hvordan det ble utviklet en praksis der deltagerne i prosjektet ble hjulpet fremover i sine erkjennelsesprosesser. Kapitlet

oppsummerer også hvordan deltakere og universitetsledere har evaluert utviklingsprosjektet og dets forløp.

Kapittel 13 retter oppmerksomheten mot teori og analysemåter som ligger til grunn for den veiledningen kandidatene har mottatt i arbeidet med sine søknader om dosentopprykk. I veiledningen har kursholderne kombinert det å være søkerens iherdige og solidariske medspiller med å opptre som den utfordrende spørsmålsstiller. Dette krever emosjonell nærhet og tilstedeværelse.

I kapittel 14 møter vi en instituttleders opplevelser og refleksjoner omkring opprykkskurset som flere i hennes fagstab har deltatt på. Hensikten er å sette vårt utviklingsprosjekt inn i et større perspektiv. Håpet er at det blir lettere å få i gang diskusjoner som i fremtiden kan fasilitere dosentveien ytterligere.

KAPITTEL 11

Det erkendelsesmæssige, værdimæssige og pædagogiske grundlag for facilitering af docentkandidaternes arbejde med opryk

Mads Hermansen
Universitetet i Agder

Abstract: In this chapter the authors introduce the epistemological, value-based and educational platform of a project aimed at facilitating candidates to become docents. Seminars and guidance were the main educational tools in the project. The implementation of the project was rooted in narrative and systemic theory, along with phenomenological and hermeneutic approaches. The concrete educational practice consisted of open-ended questioning interviews, storytelling, active listening and witnessing. By these means, knowledge was expected to be gained. The chapter explains this theoretical platform in detail and relates reasons for its relevance in facilitating the candidates' efforts to attain docent status.

Keywords: narrative theory didactics, social constructivism, meaning, identity, epistemology

Sitering av denne artikkelen: Hermansen, M. (2020). Det erkendelsesmæssige, værdimæssige og pædagogiske grundlag for facilitering af docentkandidaternes arbejde med opryk. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 11, s. 217–234). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch11

Introduktion[1]

At gøre historiefortælling til et centralt forståelsesfelt for udvikling ligger for så vidt lige for, idet det flugter med den folkepsykologiske opfattelse: At der sker noget vigtigt, når der fortælles. Vi lytter, vi røres, og vi forandres, når der fortælles. Det vigtige der sker, handler om mening, om læring, om mulighed for at blive en del af et fællesskab og ikke mindst om at blive et med sig selv og i udspændtheden mellem fortælling og handling at finde sin identitet, sin motivation og fundere sin tilværelsesfortælling.

Kort sagt handler det om liv i den brede forstand, men her i denne sammenhæng om den vigtige del af livet, som handler om arbejdet/professionen og den virksomhed, som udfoldes i en universitetsmæssig sammenhæng, hvor docentstillingen fortolkes ind i at være rettet mod akademisk praktisk pædagogisk virksomhed og brobygning til akademia. Det er det, vi arbejder med at tykne og give substans i denne bog.

Grundopfattelsen i en narrativ forståelse er, at individet er kastet ind i en virkelighed, som de ikke har været med til at skabe, men samtidig har aktørmuligheder i forhold til. Narrativ teori hjælper os til at forstå og agere i den virkelighed (fremtid), man hele tiden er på vej ind i. Denne mulighed er dybt indlejret i og forhandlet med livsvilkårene og andre mennesker. Man kan sige at forståelsen udfolder et dynamisk eller dialektisk felt mellem selvbestemmelsen og det determinerende, som så også samtidig meget klart og optimistisk hele tiden viser ind i handlemulighedernes og fortællingens kraft til at skabe en positiv vending for noget, som ellers så sort ud.

1 Den følgende tekst er en omarbejdning af narrativ teori om elevers motivation, identitet, læring og dannelse baseret på Hermansen, M. (2018): Narrativ psykologi og teorier om elevers motivation, identitet, læring og dannelse. I S. Pjensgaard (Red.), *Elevers læring og dannelse. Fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse.* Frederikshavn: DAFOLO.

Den narrative vinkel

> Narrativitetsbegrebet er hentet fra litteraturvidenskab og angiver en sproglig (og forståelsesmæssig) orden, nemlig den der skabes, når man fortæller. (Walsh, 2013)

Den helt grundlæggende orden for alt i menneskers liv er tiden. Ved at tiden går, gør den os i stand til at foretage den helt grundlæggende skelnen i livet – nemlig mellem før, nu og fremtid. Den grundlæggende forskelsmarkør i menneskeliv er således baseret på, at tiden går. Vi er, om man så må sige, kastet ind i tiden. Vi kan ikke undslippe den og heller ikke forestille os, hvordan det ville være uden den. Der er skrevet og forsket ret meget i, hvad tid er (fx Einstein, 1905; Ricœur, 1984). Til trods for det føler vi os ret afmægtige, når vi for alvor grunder over tiden som fænomen. Ricœur analyserer i sit store værk om tid og fortælling fænomenet og identificerer flere former, fx oplevet tid, historisk tid og fysisk tid, men det løser ikke det grundlæggende tidsforholds uforståelighed. Tid er et grundvilkår.

Når vi fortæller, mimer (genopfører) vi det, der skete. Denne genopførelse sker principielt i den tidsorden, vi oplevede og handlede i. Når vi genfortæller, får vi mulighed for at undersøge, hvad der faktisk skete. Fortællinger tager ofte udgangspunkt i, at noget ikke gik, som vi forventede. Ved mimetisk at genopføre det, der skete, får vi mulighed for at studere det igennem fortællingen om det. Det er her, vi igen kan finde ind til en forståelse af, hvad det var, der gik galt. Vi genfinder meningen eller plottet ved at fortælle. Det at vi støder på verden, hvor den gør modstand, eller vi begår en fejl, slår midlertidigt meningen i stykker. Og da vi som meningssøgende væsner ikke ret godt kan holde det meningsløse ud, kaster det os straks ud i forsøg på at genskabe mening.

Allerede her kan vi se, at narrativ praksis både er læringsbefordrende og at meningssøgning er det, der skaber motivationen. Så narrativ teori er en lærings- og motivationsteori, men det er også en teori om identitetsdannelse. Identitet er det fænomen, at man danner sin opfattelse af 'sig' i en fortsat undersøgelse af, hvad man er ens med og forskellig fra. Personlighed er så lige netop individets kombination af at være lige som andre og samtidig forskellig fra dem. Denne proces af selvskabelse foregår i en

fortløbende undersøgelse med andres opmærksomme ører som nødvendige rekvisitter for processen i forhandling med den, der lytter.

Om at tykne historier

At tykne en historie betyder, at man i første omgang går på jagt efter flere detaljer og mere fortælling. Fx: Kan du fortælle lidt mere om det? Eller: Giv et eksempel? Når man har fået mere fortalt, kan man lettere gå på jagt efter forskelle og ligheder.

Begrebet »positiv reformulering« er hentet fra denne praksis, og det dækker det fænomen, at fortælling af en historie altid er en bestemt version, som giver plot (mening). Ofte fortælles negative historier (især hvis man er blevet såret af nogen eller noget), hvor der så især fokuseres på elendighederne og kritik. Imidlertid har selv den mest afmægtige historie altid også elementer af noget, som ikke er helt så elendigt som meget af det, der ellers er fortalt om. Ved at spørge ind til det eller til forskelle imellem grader af afmægtighed, får man mulighed for at tykne det mulige og mulighedsåbnende.

Det narrative selv

Det er i fortællingen om det, jeg gør, med dem, jeg gør det, det jeg husker og forventer, det jeg alene har adgang til i mig og de træk, roller og intelligens, jeg har mulighed for at gennemleve, at selvet foldes ud. Og specielt Ricœurs teori om selv og fortælling er vigtig at få trukket frem, fordi den står meget centralt i feltet til udfoldelse af forståelsen. Ricœurs narrative teoretiseringer er grundlaget for både i K. Gergens og J. Bruners psykologiske teorier. Ricœur får fanget nogle meget fine pointer om det at komme til sig selv via en refleksiv omvej over en fortolkning af den anden og kulturdokumenterne i verden, altså alt det mennesker har skabt: litteratur, bygninger, samfund etc. Ricœur kalder det at fortolke værker (fx en film) for en fuldbringelsesproces, hvor mennesket bliver til i en spejlende fortolkning af det andre mennesker har skabt. Det er essensen i personlighedsdannelse. Ellers er Ricœurs grundforståelse, både af hvordan vi konstruerer vores opfattelse af væren (ontologi) og erkendelse (epistemologi) af verden, formuleret

i hans teori om den trefoldige mimesis, som bygger på Aristoteles teori af samme navn. Aristoteles oprindelige formål var at lave en teori til forståelse af det, der skete i dramaer og tragedier.

I næste afsnit følger en nøjere gennemgang af Ricœurs mimesisteori. Ricœur er i sine formuleringer i opposition til Descartes berømte diktum: »jeg tænker altså er jeg«. Hans modargument er, at den umiddelbare tænken ikke fører nogen steder hen. Han konstaterer, at man er i verden, før man tænker, og at bevidst væren netop forudsætter aktiv fortolkning af det kulturelle fx tekster. Derfor kommer væren før erkendelse. Hos Ricœur er selv- og personlighedsdannelsen en aktiv tilegnelsesproces.

Paul Ricœurs bidrag

Som tidligere nævnt udgør Ricœurs trefoldige mimesis- og fortælleteori grundlaget for mange af de vigtige psykologiske teorier, så inden jeg går lidt mere i dybden med dem, bliver jeg nødt til i mere generel form at beskrive, hvad det faktisk er, historier gør.

At efterligne og fortælle

Mimesis betyder efterligning, og det er Ricœurs opfattelse, at vi lærer og danner mening ved at efterligne. Mimen bliver således et stillads for erkendelse og fortælling (og personlighedsdannelse), i og med at vi bestræber os på at skabe og forhandle den nødvendige værdifundering for livet. Ricœur forstår dét, vi gør, som en forbundet trefaset proces, hvor man begynder med at gøre noget.

Selv har jeg som praktisk teoretiker haft rigtig meget glæde af Paul Ricœurs genfortolkning af Aristoteles teori. Den har været hjælpsomt både i mit arbejde med læringsudvikling og i organisationsudviklingsforløb (Hermansen, 2001, 2003).

Mimesis første fase (præfiguration)

Mimesis' første fase handler om det, vi foretager os, som ikke er reflekteret; det, som er baseret på vaner, eller det vi plejer, ofte alene fordi det er del af

et automatiseret repertoire af handlemuligheder. Og her bliver jeg nødt til igen at dvæle lidt ved det, vi gør, så vi får en mere differentieret forståelse af, hvad det er, der sker i vores gøren eller vores handlinger.

I psykologien har man ofte skelnet mellem *gøren* som det automatiserede og ikke aktivt valgte, mens *handling* har været det bevidst gjorte. Det vi gør i den første fase af mimesis, er netop styret af vaner, altså noget vi gør, fordi vi har gjort det mange gange før, og det har vist sig at være hensigtsmæssigt. Her er det ikke nødvendigt at tænke, mens man gør. Gøren sætter sig igennem i en tidsorden, der er struktureret og som passer til opgaven. Man kan også kalde vaner for *script* eller *habitus*. Script bruges af psykologer om procedurer, forskrifter på en automatiseret sekvens af handlinger, fx at tage tøj på eller køre på cykel til arbejde (se Ricœur, 1977).

Begrebet habitus er hentet fra Bourdieus teori, og det henviser til de tænke- og vanemønstre, som vi udbevidst udstyres med gennem vores opvækst i bestemte værdimæssige/kulturelle/klassemæssige sammenhænge (Harrits, 2013). Man kan kalde det kulturens og klassetilhørsforholdets skjulte læreplan (det vi lærer af den måde, tingene er indrettet på, og som i opvæksten bliver naturaliseret ind i værdier og holdninger).

I min metateori »Omlæring« (Hermansen, 2003) låner jeg habitusbegrebet som metafor for det, vi lærer uden at tænke over hvordan eller hvorfor. Det er det, der læres automatisk, og som indlejres kropsligt som kompetencer, som kan aktualiseres uden at man behøver at tænke over det. Situationer, som kalder på en bestemt handling eller forståelse, som ligger så parat, at man handler så hurtigt, at man selv overraskes.

Script har en central placering i mange psykologiske teorier. J. Piagets begreb »sheme« eller »skema« er et script, fx det, som er lært gennem en klassisk betingning, som når vi lærer at stå stille for rødt lys og gå for grønt. Lærte script/vanemønstre eller habitus udgør en ekstremt stor del af vores parathed til at gøre/handle, og netop fordi det ligger parat, kan det udløses hurtigt og effektivt, når situationen aktualiserer det, fordi det passer som fod i hose til at løse udfordringen.

Vi gennemfører både i livet generelt, men også og måske især i det daglige praktiske flow, mange scripts, som hjælper os med at komme igennem hverdagen (og livet). Det er derfor ganske praktisk, at vi kan

bruge af denne fond af automatpilothandlinger, for det gør os i stand til instinktivt at gøre det rigtige. I langt de fleste tilfælde er det, vi gør automatisk, også det hensigtsmæssige, og derfor tænker vi ikke mere over det, når det er gjort.

Mimesis' anden fase (konfiguration)

Automatiske reaktioner er imidlertid ikke altid hensigtsmæssige. Netop når vi stoppes i vores ellers velfungerende automatik, fordi den ikke bragte os ud af problemet, begynder mimesis' anden fase. Den kan kaldes fortællingens fase, og den begynder der, hvor meningen (sammenhængen) bliver slået i stykker, fordi det habituelle/scriptet/vanen ikke rakte til at overkomme udfordringen (det er altså også her læreprocessen begynder).

Enhver ved af erfaring, at det er en pestilens, når automatikken får os til at gøre noget uhensigtsmæssigt. Der hvor man stopper op og ærgrer sig mere eller mindre åbenlyst. Netop her, hævder Ricœur, kan vi ved at fortælle få styr på, hvad det faktisk var, vi gjorde, da vi automatisk eller tilfældigt gjorde fejl. Forudsætningen er, at nogen gider høre på vores historie om det. Det er gennem fortællingen, at vi kan mime det, der skete (og gik galt), og på den måde få mulighed for at forholde os undersøgende og reflekterende.

Når historiefortælling har en ordnende og erkendende funktion, handler det om måden, hvorpå vi fortæller, og den kompleksitetsreduktion, der sker, når vi skal underkaste os fortællingens grundform. Denne grundform er tidsordning og eftersøgning af mening (plot). Det at fortælle er måske en af de mest grundlæggende funktioner mellem mennesker. Måske fordi vores liv hele tiden indskrives i historier. Dermed bliver det ordnet til noget, der er sket, noget, som sker lige nu, og noget, som måske kunne komme til at ske. Denne orientering i for-, nu- og fremtid er det udgangspunkt, som vi foretager distinktioner ud fra. Måske også fordi mødet mellem sprog og den menneskelige trang til at få orden på kaos via historier har skabt den matrix, vi fortæller over. Måske også fordi kompleksitetsreduktion over en narrativ matrix giver hurtigt overblik og derfor i udviklingshistorien har været en forudsætning for overlevelse.

Tit sker der det i fortællingen, at vi, mens vi fortæller, finder ud af, hvad vi burde have gjort, i stedet for det vi gjorde. Ofte også uden at den, der har lagt øre til vores historie, overhovedet har kommenteret den med et ord, men netop bare har lyttet med opmærksomhed. Det er her i mimesis' anden fase af fortællingen, at vi stopper op og fx udbryder: »Nå ja, det var selvfølgelig det, jeg skulle have sagt (eller gjort)!«

Mimesis' tredje fase (refiguration)

Det er her i erkendelsesøjeblikket, hvor den nye mulighed dukker op af genfortællingen – hvor ens måde at gøre tingene på stødte på modstand på grund af uhensigtsmæssige gamle vaner – det er hér, feltet åbner sig og afgiver »merbetydning«, som Ricœur kalder det. Og så er vi i tredje fase af mimesis. Der hvor vi igen har fået orden på (skabt mening) og dermed igen reduceret kompleksiteten. Nu kan vi igen overskue feltet og igen trygt overgive os til automatpiloten og den habituelle, refleksionsløse praktiske handlen.

Sammenfattende kan man altså sige, at vores handlinger, vores fortællinger om dem og muligheden for at opdage, hvad man kunne have gjort anderledes, hænger sammen. Vel at mærke hvis man får mulighed for at folde sin fortælling om det gjorte ud i en atmosfære af medlytten. Det gode ved de erkendelser, som opstår af fortællinger, er, at de ejes af fortælleren selv. Han eller hun har selv fundet ud af, hvordan tingene hænger sammen, så fejlen næste gang kan rettes.

I modsætning hertil står det gode råd om, hvad der burde gøres. Det lider af den iøjnefaldende fejl, at det er den anden, der kommer på den gode idé. Det gode råd får let karakter af kritik, fordi det kan føles afslørende, at man ikke selv kunne tænke det oplagte. Derfor ser man tit en uvilje mod at undersøge mulighederne i det gode råd, og energien koncentreres i stedet for om at argumentere mod det. Fortællingen åbner altså for muligheder, og gode råd lukker for dem.

I det følgende gennemgår jeg i kort form nogle af de udviklinger, som andre teoretikere har bidraget med. Der vil blive lagt særlig vægt på de synspunkter, som viser ind i, hvordan man kan forstå og begrunde den praksis vi forsøgte at udfolde i seminarrækken.

Kenneth Gergens bidrag

Gergens (1996) socialkonstruktionistiske teori fylder berettiget meget i det narrative landskab. Han har bidraget med klarhed og har på et relativt markant idealistisk grundlag (at tanken/fortællingen skaber verden) bidraget til, at vi forstår selvskabelsen som en socialt gensidig forhandlet konstruktion. I sin bestræbelse på at få denne figur gjort klar og tydelig er han måske gået et skridt for langt ved at hævde, at der ikke findes noget *selv* uden for denne gensidige historiefortælling, og at selvet derfor hele tiden er det aktuelle resultat af den samforhandlende fortælling mellem individer. Selvet i Gergens ret radikale udgave bliver således gendannet igen og igen i det sociale samspils konstruktion. I hver gendannelse sker der også noget, som er nyt.

Hvis man skal overkomme det paradoksale, at man, når man forlader den sociale sammenhæng, så også forlader selvet, kan man gøre det ved at formulere, at selvet findes som latent entitet, som først aktualiseres og udvikles i den sociale udveksling. Ellers er selvet latent (en mulighed). Uanset om det virker absurd, at man ikke tager sit selv med sig, om jeg så må sige, når man forlader den sociale udveksling, så har den markante understregning af den sociale udveksling stærk og kraftfuld betydning for forståelse af selvdannelsen. Det er i den sociale udveksling, at vi skabes. Det er også muligt her at forbinde til Ricœurs selvdannelsesforståelse som fortolkende kulturspejling, idet kulturproduktet kan betragtes som en forlængelse af et andet menneskes arbejde og derfor giver mulighed for en virtuel (en mimet) social udveksling.

Sociale konstruktivismer, eller som Gergen (1996) kalder sin egen teori »social konstruktionisme«, er således vægtige spillere, og især på det narrative område. Hans indflydelse har været stor, også fordi han i praksis har arbejdet med begreber, som har været meget produktive for psykologisk og pædagogisk praksis, fx opadgående eller nedadgående historiefortællingskurver. Det refererer til det fænomen, at en historiefortælling kan fokusere så meget på det positive eller det negative, at det kommer til at forstærke disse bevægelser. Det betyder, at man, om jeg så må sige, kan tale/fortælle sig ned i et hul ved at fokusere på det negative eller fortælle sig op i en urealistisk jubelfortælling ved at fokusere på det positive.

Det får imidlertid også understreget det kendte fænomen, at man kan undersøge andre opadgående historiefortællinger end den, der bliver fortalt. Denne mulighed for at tykne historiefortællingselementer, som er tynde, men måske mere opadgående, er for så vidt et af de meget positive og opmuntrende bidrag fra narrativ selvpsykologi, hvor særligt Michel White (2008) har bidraget yderligere udviklingsmæssigt fx med begreberne om eksternalisering (muligheden af at flytte et problem uden for en selv) for således adskilt fra en selv bedre at kunne undersøge det med henblik på at skabe en opadgående historie.

Endvidere har Gergen være optaget af genrens betydning som kontekstmarkering for historiefortællerens narrativ. Altså det fænomen, at den form, vi vælger til vores fortælling, fx eventyrets mulighed for at tale om noget meget farligt, fordi genren markerer, at der »engang for meget længe siden, i et land som ligger meget langt væk, boede en ond dronning, som havde en steddatter …«

Jerome Bruners bidrag

Jerome Bruner (1915–2017) er en af de helt centrale figurer i narrativ psykologi, ja for så vidt i psykologien, fordi han har været med som frontfigur i flere markante paradigmatiske omvæltninger i psykologiens historie. De tre hovedværker *In Search of Mind – Essays in Autobiography* (1983), *Actual Minds, Possible Worlds* (1985) og *Acts of Meaning* (1990) er centrale for den narrative vending i psykologien. Det er her, hvor vi præsenteres for teorien om den levende og producerende vekselvirkning mellem det virksomme og det kommunikative, at dannelse af selv og mening finder sted. Uden arenaer og rammer for dette forhold går udviklingen i stå. Han udfolder i disse værker en humanistisk inspireret kognitiv og undervisningsmæssig teoridannelse med vægt på, at mennesker er aktive, nysgerrige, og at de udvikler sig i sociale samspil, hvor rammen om dem er vigtig. Det sker under devisen: Uden samfundsforhold, kultur og fortælling ingen selv- og meningsdannelse.

Disse værker er både hovedværker i en narrativ funderet psykologi, men samtidig også brobyggere mellem kognitiv teoris fokus på forståelse af menneskelig handling baseret på rationelle processers logik og fornuft

og så den narrative erkendelses mere emotionelle tilgang. Dette dobbelte erkendelsesbegreb: gennem rationel tænkning og gennem historiefortælling finder man argumentationen for den induktive tænknings primat (Bruner, 2006). For at fuldende listen over vigtige værker, må jeg også nævne: *Making Stories. Law, Literature, Life* (2003, dansk udgave 2004), hvor Bruner sammenfatter det, der især i 90'erne optog ham, nemlig det narrative i jura, lov og liv, som så også blev bogen, hvor han radikaliserer sin position, så det narrative bliver til en slag metaforståelse for alle andre psykologiske og pædagogiske teorier.

Bruner arbejder ikke alene med selvet som socialt og narrativt skabt, men også som »paradigmatisk dannet«, som han formulerer det (Bruner, 2006), dvs. også med udgangspunkt i logiske og rationelle processer. Med årene blev han dog mere og mere radikal narrativistisk. Det viste sig bl.a., da jeg fik lejlighed til drøfte forholdet mellem de to veje til erkendelse med ham, da jeg havde inviteret ham til at besøge os på HA (psyk.) uddannelsen på Copenhagen Business School i 2004, hvor han på mit spørgsmål om erkendelseskilder (citeret efter hukommelsen) sagde: »Jeg er kommet til den opfattelse, at det paradigmatiske ikke er ligestillet med det narrative, men derimod underordnet. Det betyder, at paradigmatiske erkendelser altid er indlejret i narrativer!« Det er ret radikalt, men helt på linje med min påstand om, at narrativet er vores metaordningssystem.

Der findes altså ikke noget uden for fortællingen. Lige meget hvad og hvor vi arbejder med noget, er det i sidste ende indskrevet i historier og i den allersidste ende historien om os selv og vores forståelse af meningen med vores liv (som jo for så vidt er meningsløst fordi vi ved, at vi skal dø), men som vi alligevel og til stor trøst lykkes med at få gjort meningsfuldt gennem de fortællinger, vi deler med hinanden.

Bruner får lavet en fælles syntese og vist med hvilken overbevisning, vi kan forstå vores aktivitet i verden som narrativt processeret og erkendt. I sit sidste værk om det narrative (2004) får vi også den sidste radikalisering af synsvinklen, hvor Bruner læner sig op ad opfattelsen om, at selvet ikke findes, men hele tiden gendannes. På den måde nærmer han sig Gergens synspunkt: Med hans egne ord lyder det sådan:

> I stedet konstruerer og rekonstruerer vi uafbrudt vores selv for at opfylde behovene i de situationer, vi befinder os i, og det gør vi styret af vores erindringer om

> fortiden og vores håb og frygt for fremtiden. At fortælle sig selv som sig selv er som at opdigte en historie om, hvem og hvad vi er, hvad der er sket, og hvorfor vi gør, som vi gør. (Bruner, 2004, s. 77)

Praktiske konsekvenser af dette grundlag

Jeg vil nu, i tolkningen af Bruners forståelse af forholdet mellem selv og fortælling, søge at uddybe praksis. Specielt omkring fortolkning og forhandling.

Fortolkning og forhandling

Men hvad er det, der sker i processen, hvor vi forhandler, fortolker, rekonstruerer og konstruerer?

Vi fortæller historier om vores liv og os selv for:

1. At blive anerkendt og accepteret
2. At finde identitet eller sig selv
3. At skabe en rød tråd, sammenhæng og mening i (professions)livet
4. At finde forholdet mellem handling og erkendelse.

Det gør vi både i de brede livsammenhænge, men vi gør det også i de professionssammenhænge, vi indgår i som ansatte eller ledere. I identitetsdannelsen handler det om at forstå sig med udgangspunkt i gøren/handlen. På dette punkt bygger han, som vi tydeligt ser, på Ricœur. Handling går forud for fortolkning, men det meningsfulde for den enkelte er at blive en del af det selvdannende fællesskab. Drivkraften ind i fællesskabet (ind i professionen) er bundet op på, at få kanoniseret sin gøren eller i det mindste den historie, man fortæller om det, man har gjort. På den måde kan man godt sige, at handlinger er meningskonstruktionens grundlag.

Det har afgørende betydning for sammenhængen at forstå sig som deltager og aktør i fællesskabet, og det handler om at få kendskab til det, der foregår, ved spejlende at tolke sig ind i de fortællinger, der enten viser sig som tekster eller som diskurser i kulturen osv. Processen er altså dobbelt,

hvor selvdannelsen er den ene og meningsdannelsen den anden komponent. Ingen historie er alene et forhold om noget i verden eller et bestemt fænomen udenfor personen, det er altid også en fortælling om den, der fortæller. Alle historier er på den måde historier om selvet, men også om det stof, som danner selvet. At arbejde med historier, ikke alene ens egne, men også og især de andres, giver rige muligheder for at få indsigt i eller øge bevidstheden om den anden/organisationens kultur. Det er det, Bruner taler om, når han siger:

> Given their constructed nature and their dependence upon cultural convention and language usage, life narratives obviously reflect the prevailing theories about "possible lives" that are part of one's culture. Indeed, one important way of characterizing a culture is by the narrative models it makes available for describing the course of a life. (1987, s. 15)

Når man fortæller sin historie, bliver den identitet og mulighed. Bruners fantastiske titel på en af sine bøger er netop *Actual minds, possible worlds*. Titlen er misundelsesværdigt god, for den fanger i ét hug det, historier gør, nemlig fremtidssikrer vores entre ind i det, som kommer til at ske (feedforward). Arbejdet med ens egen del af historien, som man fortæller den, er en fortløbende undersøgelse af det, der er lig med, og det, der er forskelligt fra – eller den del af historien, man »er« del af, og den del, man »ikke« er del af. Historiefortællingen kaster nyt lys over den, giver nye tolkninger på den, og på den måde nyformuleres den.

At fortælle sig ind i kanon

I praksis tror jeg, de fleste kender det, at man fortæller sig forsøgende og undersøgende ind i en fælles forståelse. Måske for at undersøge værdierne i feltet eller for at påvirke dem. Historier kan godt være afvigende fra værdigrundlaget, men de kan ikke afgørende gå på tværs af det, som lige nu i tiden, i den aktuelle historiske kontekst, er det alment anerkendte værdigrundlag, eller som Bruner kalder det »kanon«.

En hvilken som helst konstruktion af mening eller legitimering er således ikke mulig. Paradoksalt kan man sige, at der er et begrænset, men uoverskueligt stort antal mulige historier, tolkninger og afledte konstruktioner.

Imidlertid er det forskellen eller det afvigende i historiefortælling i forhold til det kanoniserede, der giver mulighed for overskud af mening, som skabes, når historiefortælleren søger at overbevise om, at hans historie også er en mulig del af denne/vores sammenhæng, som viser ind i læring, kulturudvikling og nye rammer for liv. Vi kan med Bruner i hånden sige:

> By virtue of participation in culture, meaning is rendered public and shared. Our culturally adapted way of life depends upon shared meanings and shared concepts and depends as well upon shared modes of discourse for negotiating differences in meaning and interpretation. (1990, s. 12–13)

Det ultimativt vigtige forhold omkring meningsdannelsens sociale forankring offentligt og delt, er kanoniseringens grundlag. Meningen og selvdannelsen kan kun udvikle sig diskursivt, tilforhandlet og tolket.

Historiens opbygning

Når historien har erkendelses- og selvdannelseskraft, handler det som vist om, at der sker en ordning af tid og plot i historien. En historie skal have en optakt eller begyndelse, en mere eller mindre bred midterdel, hvor historien foldes ud, og en afslutning, som pointemæssigt samler historien. Men historiefortælling er ikke alene et spørgsmål om erkendelse og dannelse af selv. Bruner (1999) mener, at når der fortælles, handler det også altid om, at man i praksis har været lidt på kant af det acceptable, med normen. Historiefortællingen har altså også som formål at skabe ny accept af, at det, jeg nu har gjort, er godt nok.

Denne forhandlende funktion i historien oplever vi bl.a., når vi ser på det, børn tit gør, når de har gjort noget galt. De begynder at fortælle, ofte med det tydelige fortsæt at vise… »at det var ikke min skyld, men derimod Brians. Det var ham, der begyndte, og jeg kunne ikke gøre for det, fordi de andre provokerede mig!«

Nogle af de historier, vi præsenteres for i vores liv, accepterer vi umiddelbart, andre afviser vi, men en lang række lytter vi til for at afgøre, om vi nu synes, at det, der blev fortalt, kunne være sandsynligt – måske ofte efter den målestok, om man selv kunne have gjort det. De sociale

sammenhænge, vi fortæller i, bliver således præget af, eller måske endog skabt af de historier, som fortælles.

Krav til historien

Der er en række krav til historier og historiefortælleren, som skal opfyldes, for at historierne bliver accepteret i det sociale felt, hvor de fortælles. Disse spilleregler ser således ud:

1. Historien skal være sandsynlig. Det vil sige, at historien skal være så meget en del af kanon, at lytteren kan identificere sig med protagonistens (fortællerens) synsvinkel, plot og pointe. Kunne det her være sket for mig? Dette er det spørgsmål som evaluerende stilles til historiefortælleren af lytteren.
2. Historien skal fortælles efter de almindelige og generelt accepterede regler for fortælling. De handler om, at historien skal have en begyndelse, et udgangspunkt (en grund eller en årsag), en midte, hvor problemet belyses og sandsynliggøres og eventuelt med et passende dramatisk højdepunkt for at gå over i en afslutning, hvor pointen tydeliggøres, og historien afsløres i et plot.
3. Derudover skal historien være tidsudspændt, så lytteren ved hvilken rækkefølge, der var i hændelserne.
4. Historier fortælles i genrer, og bestemte genrer forfølger bestemte formål. Fx er genren aktørhistorie vældig velegnet til ansættelsessamtalen om, hvorfor, det firma jeg nu har søgt job hos, absolut ikke skal gå glip af mig som medarbejder.

Hvis disse elementer ikke alle er til stede i historien, vil den miste overbevisningskraft, og i nogle tilfælde vil den blive uforståelig. Fx hvis pointen mangler, eller hvis mange forskellige komponenter uden indbyrdes sammenhæng samles i en historie. Historiefortællere med mangler i komposition, pointe, eller som på anden måde ikke lever op til regler for den gode historie, bliver i første omgang betragtet med forundring. Hvis fortælleren fremturer med det, der i folkemunde ofte omtales som »sorte historier«, er der stor sandsynlighed for, at fortælleren er på vej mod en

eller anden form for selvetikettering måske endog en diagnose. Kategorierne psykotisk og paranoid er bl.a. tæt knyttet til bestemte måder at fortælle historier på.

Identifikation af dette fænomen er et af narrativ psykologis manifesterede bidrag til udvikling af forståelsen af samspillet mellem sprog, historiefortælling og identitet. Forhandlinger om identitet kan både være optimistiske og pessimistiske og fremadrettede og bagudrettede. I tilrettelæggelse af undervisningsmæssige situationer, hvor man vil arbejde med historiefortællingens optimerende styrker, er det derfor selvindlysende at arbejde med at tykne historierne. Dette fænomen vender jeg senere tilbage til.

Sårbarheden skal beskyttes

Et vigtigt forhold i det praktiske arbejde i undervisningen er endvidere, at man som lytter har en særlig forpligtelse til at beskytte fortællerens sårbarhed. Undgå konfrontation, som lukker for historiefortællingens mulighedsåbnende funktion, og hjælp med til, at der ikke deles noget, som måske er for privat.

Hvis historiefortælleren ikke rummes, risikerer man forløb præget af kamp mellem fortæller og lyttere om snart sagt alle forhold. Hvis man derimod er opmærksom på at hjælpe en fortællerramme på plads, så der i højere grad er tale om erkendende fortællinger, er mulighederne til stede for, at fortælleren kan få udbytte ved at fortælle om og undersøge sin historie.

At være historiefacilitator er en vigtig rolle for forældre, lærere, venner, kærester, terapeuter, coaches, ledere og andre, som har en eller anden relation til historiefortælleren, en selv og dermed involveret i en gensidig identitetforpligtelse overfor andre. Det var denne rolle, vi i projektet med facilitering af af oprykning til docent arbejdede med, og det var på det i dette kapitel fremlagte grundlag, at vi gjorde det.

Afslutning

Denne bog handler om, hvordan vi i docentforløbet forsøgte at udvikle konkrete måder at leve op til de spillergeler, som naturligt må

udkrystalliseres, hvis man prøver at udfolde en anerkendende narrativ faciliteringspraksis. I dette kapitel har jeg forsøgt at fremlægge det psykologiske, værdimæssige og filosofiske grundlag for en sådan praksis. Grundlaget er imidlertid i min forståelse alment. Det vil lige så let kunne begrunde den gode universitetspædagogiske indsats, som den der bør ligge under enhver relationsprofessionels praksis. Forbindelsen til praksisforskning og uddannelse af professionsudøvere (fx lærere, sygeplejersker) er åbenbar og kommer dermed til at understøtte argumentationen om ligestilling mellem grundforskning og praksisforskning.

På denne måde kan dette kapitel betragtes som en overordnet beskrivelse af forståelse af ligeværdighed i grund-/praksisforskning, og en overordnet ramme for forståelse af grundlaget for professionsuddannelse og forskning. Således betragtet har kapitel 11 klare forbindelseslinjer til Lindseths redegørelser i kapitel 4.

Referencer

Bruner, J. (1983). *In search of mind. Essays in autobiography*. New York: Harper & Row.

Bruner, J. (1985). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research,* 73(3), 691–710. Hentet fra https://www.muse.jhu.edu/article/527352

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1999). *Mening i handling.* Århus: Klim.

Bruner, J. (2003). *Making stories: Law, literature, life.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (2004). *At fortælle historier i jura, litteraturen og livet.* København: Akademisk Forlag.

Bruner, J. (2006). *Uddannelseskulturen.* København: Hans Reitzel Forlag.

Einstein, A. (1905). Zur Elektrodynamik bewegter Körper. *Annalen der Physik*, *322*(10), 891–921. https://doi.org/10.1002/andp.19053221004

Gergen, K. (1996). *Virkelighed og relationer*. København: Psykologisk Forlag.

Harrits, G. S. (2013). Marxistisk klasseteori: udviklinger og udfordringer. *Samfundsøkonomen, 4*, 5–11. Hentet fra https://www.djoef-forlag.dk/openaccess/samf/samfdocs/2013/2013_4/samf_2013_4_2.pdf

Hermansen, M. (2001). *Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen* (Bog 1+2). Århus: Klim.

Hermansen, M. (2003). *Omlæring*. Århus: Klim.

Hermansen, M. (2018). Narrativ psykologi og teorier om elevers motovatbion, identitet, læring og dannelse. I S. Pjensgaard (Red.), *Elevers læring og dannelse. Fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Ricœur, P. (1977). *Fortolkningsteori.* København: Vinten.

Ricœur, P. (1984, 1985 & 1988). *Time and narrative* (3 bind. Kathleen Blamey & David Pellauer, Overs.). Chicago: University of Chicago Press.

Walsh, R. (2013). *Fiktionalitetens retorik: narrativ teori og ideen med fiktion.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

White, M. (2008). *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzel Forlag.

KAPITTEL 12

Planlegging, gjennomføring og evaluering av en seminarrekke for dosentkandidater

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter presents a template developed for a facilitating seminar program for candidates seeking to become docents. The processes of planning, implementing, and evaluating the offered program are described. Dilemmas associated with academic advisement and other participatory dilemmas, as well as management's choices and institutional embeddedness, are also discussed. The implemented seminar program is a pioneer project. Thus, it is encouraging that both the participants and management assessed the project so positively.

Keywords: docent path, academic advisor, assessment, seminar program

Hvordan det hele kom i gang

Av og til sitter ledere med gode ideer som blir dvelt ved, reflektert over og lekt med til det punkt at man seriøst undersøker om de kan prøves ut i praksis. Blir ideene delt med de rette personene, kan et eksistensielt møte oppstå. Dette kapitlet handler om et slikt møte i et universitetsmiljø hvor det er rom for kreative forslag, og hvor det gis tid til å gjøre krevende overveielser i stedet for hurtige idehenrettelser.

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. & Hermansen, M. (2020). Planlegging, gjennomføring og evaluering av en seminarrekke for dosentkandidater. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 12, s. 235–252). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch12

Dekan Anders Johan W. Andersen fra Fakultet for helse og idrettsvitenskap på Universitetet i Agder (UiA) og professor Mads Hermansen hadde tidligere arbeidet sammen på Nordic School of Public Health i Göteborg (2010–2012). I 2016 møttes de igjen, i forbindelse med evaluering av ph.d.-programmet på UiA. I en kaffepause kom de i snakk om utfordringer og muligheter et ungt universitet sto overfor, og et av temaene dreide seg om å utvikle forskning og undervisning med solid legitimitet og høy kvalitet. Samtalen munnet ut i gjennomføring av en seminarrekke for dosentkandidater, og oppstarten fant sted allerede 28. oktober 2016 på vakre Boen Gård utenfor Kristiansand.

Seminarrekkens forankring og planskisse

Den 21. juni 2016 vedtok styret ved UiA en strategiplan for perioden 2016–2020, hvor «Samskaping av kunnskap» var en sentral visjon (Universitetet i Agder, 2016). For å realisere visjonen ønsket man å satse på å styrke undervisningskompetansen hos de vitenskapelig ansatte. Men forsknings- og utviklingsarbeid ble heller ikke glemt. På Andersens fakultet (Helse- og idrettsvitenskap) pekte man på yrkesrettet og pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid som to områder hvor dosentkompetanse kunne være formålstjenlig, og da behøvde man flere dosenter. Med dette utgangspunktet gikk vi i gang med å rekruttere deltagere og planlegge seminarrekken. Oppleggets mål var å støtte opp om deltagende førstelektorers arbeidsprosess med å kvalifisere seg for dosentopprykk, og å samarbeide med deltagerne om planlegging og gjennomføring på en åpen måte slik at det i hele prosessen var rom for pedagogiske «granskninger» og diskusjoner.

Andersen sendte ut en e-post som beskrev prosjektets intensjoner og innhold, samt noen rammer og arbeidsoppgaver kandidatene måtte forholde seg til. E-posten inneholdt blant annet:

1. Informasjon om kursets varighet; 4–5 seminardager med opprykksprogrammets ledere (Mads Hermansen og Carl Christian Bachke).
2. En fortolkende tekst om hva dosentkvalifisering handler om, og hvilke arbeidsoppgaver man måtte forvente.

3. Deltagernes første arbeidsoppgave: å utforme et utkast til sitt profileringsdokument. Utkastet ville bli skriftlig kommentert innen seminarstarten.

Profileringsdokumentet skulle inneholde oppdatert CV med fullstendig publikasjonsliste og en beskrivelse av kandidatens særlig kompetanseområder, med styrker og faglige sentreringspunkter. Det skulle også inneholde en kort skisse (maks 1 side) med overveielser og begrunnelser for det kandidaten anså som den «røde tråden» i søknaden, hvilke arbeider (publikasjoner, rapporter, bøker, m.m.) kandidaten kunne tenke seg å ha med i søknaden, inkludert eventuelle tvilstilfeller, og et tankenotat om aktuelle gjøremål som dosent. Ideene kunne gjerne kobles til respektive fakulteters aktiviteter og UiA sine strategiområder.

E-posten la fundamentet for seminarrekken. Den hadde også en avklarende effekt for potensielle kandidater i deres overveielser om å delta på introduksjonssamlingen, og om de skulle jobbe videre med søknaden. I overkant av 20 personer meldte sin interesse og møtte til programåpningen. Av disse var det rundt 15 som fulgte seminardagenes opplegg helt eller delvis.

Introduksjonsdagen startet med velkomst. Dekan Andersen tok utgangspunkt i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisning- og forskerstillinger (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Han poengterte for det første at både professor- og dosentløpet stiller identiske krav til relevant praktisk-pedagogisk kompetanse, og for det andre at innholdet i de vitenskapelige arbeider er tydelig presisert og retningsangitt for dosenter, jf. formuleringen «… rettet mot yrkesfeltet» i forskriftens paragraf 1–3, punkt 1a (se også Lindseths redegjørelse i kapittel 4). Deretter fulgte en presentasjon av planskissen for seminarrekken, aktuelle arbeidsmåter og Bachkes foreløpige analyser av sin studie blant norske dosenter (jf. kapittel 3). Dosentkandidatene fikk også anledning til å dele sine tanker hva de hadde av aktuelle dokumenter til opprykkssøknaden, og hva de måtte jobbe med.

Seminarrekken besto av tre samlinger i 2017: Oppstartsseminar 1. mars, midtveisseminar 7.–8. september og avslutningsseminar 19. desember. Seminarrekkens kjernekonsept var deltagerorientering og variasjon

i arbeidsmåter. Deltagernes utkast til profileringsdokument og vedleggsdokumenter med tilhørende overveielser ble et viktig innhold. Utkastene ble tatt opp i veiledningspregede samtaler med kursholderne. Medkandidater ble engasjert via ulike former for reflekterende team. Hensikten var å stimulere til ytterligere refleksjon og motivasjon for videre arbeid, og å nedfelle konkrete avtaler om videre fremdrift på skriving av profileringsdokument, m.m.

På seminardagene hadde kursansvarlige også mer formidlingspregede innlegg om deltemaer med relevans for det å skrive gode søknader. Her er noen eksempler: «Dosentsøknad: Tanker om kriterier og kappe»; «Forholdet teori-praksis som et mulig idégrunnlag til å reflektere omkring sin egen dosentkompetanse»; «Pedagogisk sorteringshjelp»; «Revisjoner av og visjoner for mitt dosentur: Ideer til hvordan presentere seg som dosent»; «Erfaringer fra to dosentsøknader».

Bachke og Hermansen fordelte deltagerne likt mellom seg ut fra hvordan veileder og kandidat passet sammen faglig. Innen seminardagen 1. mars hadde de lest og kommentert sine kandidaters førsteutkast til profileringsdokument. Kandidatene skulle dessuten ha fri og ubegrenset adgang til veiledning pr. e-post og telefon mellom samlingene. Slik veiledning skulle være avtalt på forhånd, og være forberedt gjennom at kandidaten sendte inn et skriftlig grunnlag. Fysiske veiledningsmøter kunne også inngå, men krevde klare avtaler om tid, varighet og sted. En utvidet beskrivelse av veiledningstilbudet fins i kapittel 13.

Gjennomføringen av seminarene

Konkrete timeplaner ble sendt ut til deltagerne i god tid før de oppgitte datoer. Hensikten var at de skulle skape seg rom til å forberede seg best mulig. De oppsatte program ble stort sett fulgt både på innhold og tidsmessig. For å skape et klarere bilde av hvordan en seminardag forløp seg, beskrives den nærmere i det følgende.

Seminardagene hadde varianter av denne timeplanen:

- Et kort *velkomstord.*
- *En runde hvor alle kandidatene fortalte om* hvilke fremskritt de hadde gjort, og hvilke utfordringer de strevde med. Temaer og

ideer som kom opp i runden kunne ofte bli dvelt ved i spontane plenumssamtaler.

- *En undervisningssekvens ved kursholderne*, jf. temaer omtalt ovenfor. Disse endte som regel med spørsmål, svar og drøftinger av enkeltmomenter.
- *En kandidat presenterte sin skisse til profileringsdokument*, etterfulgt av respons fra tilhørerne. Responsen baserte seg i stor grad på spørsmålene: Er det noe som gjorde spesielt inntrykk? Hvordan kan det videre arbeidet planlegges og struktureres?
- *En veiledningssekvens* der kursholder agerte veileder, og en av kandidatene veisøker. Veiledningsgrunnlaget var kandidatens utfordringer med profileringsdokumentet. Et viktig grunnprinsipp var hensynet til sårbarheten som ligger i det at man som kollega skal veilede erfarne, nære kolleger, og få innsyn i deres «karrieremessige intimiteter». Veiledningen skulle også fremme engasjement og refleksjon, og være til nytte for de andre kandidatene. Disse ble delt i to team, hvert med 3–4 medlemmer. Teamene hadde som fellesoppgave å lytte, slik at de merket seg minst ett, helst flere temaer som kom frem i veiledningen. Det ene teamet fikk en *bevitningsoppgave*. Oppgaven besto i å tenke høyt rundt følgende spørsmål: Hva merket du deg spesielt i samtalen? Hva var det som var viktig for veisøker å få uttrykt, og hvilket bilde skapte dette i deg? Hvilke assossiasjoner gav bildet deg i forhold til egen søknadsskriving? Hva var det som vekket slike assossiasjoner? Det andre temaet fikk en *refleksjonsoppgave*.

Hele seansen forløp på denne måten:

1. Veisøker presenterte sitt utkast.
2. Veileder og veisøker samtalte om veiledningens formål.
3. Undersøkelse og samtale rundt ideer og muligheter for å nå formålet. På et passende sted i samtalen ba veileder teamene henholdsvis bevitne og reflektere over det de hadde iakttatt og hørt. Veisøker satt med ryggen vendt mot det reflekterende team for å minimalisere distraksjonen, og måtte ikke svare eller ha øyenkontakt med teamet. Han/hun ble imidlertid oppfordret til å notere

alt vedkommende fant interessant. Teamenes høyttenkning var preget av anerkjennelse, åpenhet for ideer og undersøkende undring. Formuleringer som «Jeg tenker at det kanskje var en mulighet å undersøke om …», eller «Jeg kunne forstille meg at det å kontakte …».

4. Etter teamenes fremlegg, fortsatte veileder og veisøker sin samtale, da med utgangspunkt i innspillene fra teamene og hvorvidt disse hadde frembrakt nye ideer.
5. Seansen ble avsluttet med en plenumrunde basert på følgende spørsmål: Hva bidro denne veiledningsmåten til? Skjedde det noe interessant? Kan denne veiledningsmåten brukes andre steder?

Seminarene hadde også undervisningsinnslag, gjerne fulgt opp av et plenumsopplegg. Temaet «Erfaringer fra to dosentsøknader» ble etterfulgt av samtaler og diskusjoner om hvordan sette rammer for søknaden, hvordan utforme metatekst som synliggjør søknadens røde tråd, og hvorledes pakke den inn slik at sakkyndig utvalg hjelpes til å se søknadens logikk vis-a-vis kriteriene.

Når en kandidat la frem prosesser og overveielser knyttet til det å skrive søknaden, kan det å dokumentere pedagogiske utviklingsarbeid tjene som eksempel. Først fortalte kandidaten om sine prosesser og refleksjoner omkring det å skrive på søknaden. Så ble han/hun intervjuet av kurslederne. Kandidatene var gjort kjent med intervjuets «spilleregler» på forhånd. Intervjuet ble så fulgt opp av en plenumsrefleksjon, hvor alle medkandidatene la frem sine tanker knyttet til spørsmålene nevnt ovenfor.

Under plenumssesjonen var kandidatens oppgave å skrive ned momenter som han/hun anså som relevante for videre arbeid med manus. Etter plenumsrunden etterspurte intervjueren hva kandidaten fant nyttig. Kandidaten startet da som regel med å takke for innspillene. Dernest poengterte han/hun momenter som sannsynligvis ville være til hjelp. Enkelte kandidater opplevde stimulans til å skrive et essay om hvordan vedkommende oppfylte kriterium 1b, «pedagogisk utviklingsarbeid», i kravene til dosentkompetanse (se kapittel 1, side 19). Slike essay ble da et viktig vedlegg i søknaden. Ved avslutningen av seansen stilte intervjueren følgende spørsmål: Hva gjorde jeg som intervjuer

som var spesielt nyttig for deg? Hva vil du råde meg til å fortsette med i fremtidige lignende samtaler? Seminardagen ble avsluttet med felles oppsummering og evaluerende tilbakeblikk på oppleggets innhold, gjennomføring og rammer.

Forberedelser til seminardagene

Kandidatene ble bedt om å lage et notat med tittelen «Utfordringer, usikkerheter og spørsmål til veilederne» som skulle sendes inn til kursveilederne senest en uke før seminardagen. Her skulle de velge ut en eller to utfordringer å ta opp med veilederne, og lage en realistisk tidsplan med tydelige arbeidsinstrukser og tidsfrister for opprykkssøknaden.

Straks veilederne mottok notatene, gav de noe skriftlig respons i forkant av seminardagen. Kandidaten kunne bli bedt om å være veisøker, som beskrevet over, eller vedkommende kunne ta opp utfordringer i plenum på seminardagen. Seminarlederne praktiserte ved dette «det eksemplariske prinsipp», fordi man ved dette løftet opp tematiske utfordringer de andre deltagerne vil ha antatt stor nytte av.

Evaluering av seminarrekken

Evaluering av arbeid, både underveis og i etterkant av gjennomføringen, er en viktig kilde til læring, videre planlegging og justering i fremtiden. Evaluering er også en nødvendighet, fordi man da får «gjort opp regnskap» for bevilgede prosjektressurser. I tillegg regnes evaluering vanligvis som en naturlig avsluttende del av et prosjekt – prosjektet er ikke fullført uten at det foreligger en skriftlig evaluerende dokumentasjon. Disse tre hensiktene har relevans for vårt seminaropplegg. En grundig evaluering er nødvendig, ikke minst fordi vi ikke er kjent med lignende kurspakker fra andre norske eller nordiske akademiske institusjoner.

Noen evalueringstermer og begreper

Evalueringsteorien preges av noen nøkkelbegreper. Noen termer, som «evaluering og vurdering» og de engelske «evaluation» og «assessment»,

diskuteres hvorvidt de er synonymer eller ikke (Hermansen, Løw & Petersen, 2013). I det følgende benytter vi termene om hverandre som synonymer for å variere ordbruken. Evalueringsteoretisk skiller man gjerne mellom tre typer ut fra når evalueringen utføres: kartleggende eller diagnostisk evaluering (før prosjektstart), formativ eller prosessevaluering (under prosjektets gang) og summativ eller produktevaluering (etter prosjektslutt) (Bjørndal & Lieberg, 1978; Gunnestad, 2019). I vårt kursopplegg har vi i noen grad vært innom alle tre, men mest spalteplass vies til summativ evaluering. Den har vært grundig metodisk ivaretatt med spørreskjema til deltakerne, systematisk oppsummerende samtaler kursholderne imellom, og intervjuer med oppdragsgivende ledere ved UiA. I en viss forstand kan man si at vi har «følgeforsket eget seminaropplegg». Resultatene presenteres og reflekteres over nedenfor.

Kartleggende evaluering

Kartleggende evaluering foregår før prosjektstart. Da dekan Andersen fikk ideen til et opprykkskurs for dosentkandidater i 2016, var et av de første stegene å kartlegge hvem som kunne være mulige deltagere i eget fakultet. Foruten å kikke på deres CV-er samtalte han med kandidatene og deres nærmeste ledere. De lederteamet mente hadde realistiske muligheter for opprykk innen 2–3 år, ble invitert til introduksjonsseminaret på Boen gård. Andre fra universitetets øvrige fakulteter fikk tilbud via viserektor for undervisning, Astrid Eggen.

I februar 2017 mottok kursholderne 15 utkast til profileringsdokument. Kurslederne leste og vurderte utkastene i forkant av den første samlingen, og vurderte alle til å kunne bli egnede søknader innen utgangen av 2019. Dette fungerte også som en kartlegging av kandidatenes forforståelser av opprykkskriteriene, av hvilke dokumenterte aktiviteter de anså som mulig meritterende, og hva de eventuelt manglet. Kartleggingen hjalp kurslederne i planleggingen av undervisningens innhold og temarekkefølge, og gav en pekepinn på hvilke kandidater som kunne være aktuelle veisøkermodeller i plenumssesjoner på seminardagene.

Formative evalueringer

Formative evalueringer kalles også for prosessevaluering, og henspeiler på de vurderinger man mer eller mindre fortløpende gjør under prosjektets gang. Disse evalueringene hadde et uformelt og mindre planlagt preg. Noe foregikk i form av e-poster mellom kurslederne i periodene mellom seminardagene, hvor vi vurderte hva som var godt balanserte timeplaner i form av passende fordeling mellom informasjon og forelesninger i regi av kursholderne, og veiledningssekvenser hvor en eller to dosentkandidater samtalte med kursholder om sitt søknadsutkast.

Når det gjaldt vurderinger knyttet til det å utforme en grundig og kriterieforankret søknad, fikk kursholderne en rekke spørsmål som har fremtvunget overveielser underveis. Eksempler er:

Vår egen rolle og arbeidsrammer. Hvilke normer for tidsbruk til veiledning pr. kandidat skal vi forholde oss til? Hvordan fordele tidsbruk til veiledning mellom gruppe og individ? Hvordan forholde seg til avbestilling av veiledning; være strikt eller fleksibel? Kan vi som veiledere sitte i sakkyndig utvalg for dem vi har veiledet?

Hva skal vi (ikke) veilede på? Hvordan kandidaten prioriterer tid til arbeid med dosentsøknad i forhold til andre jobbgjøremål? Hva i kandidatens faglige produksjon kan regnes som pedagogisk utviklingsarbeid? Hva i førstelektorsøknaden kan gjenbrukes i dosentsøknaden, og hvordan argumentere eventuelt for dette? Hvor mye skal kandidaten oppmuntres til å ta definisjonsmakten vis-a-vis kriteriene? Fortolke dem slik at de passer hans/hennes produksjon? Når oppmuntre til å sende inn søknaden, og når holde igjen? Skal vi engasjere oss i veiledningen på enkeltarbeider som kandidaten vil legge ved som dokumentasjon?

Summative evalueringer

Denne evalueringen foregikk etter kurset var avsluttet og inneholdt fire perspektiver:

- Det numeriske perspektiv. Hvor mange har søkt, og hvor mange oppnådde opprykk innen en viss dato? Ressursbruk i form av

medgått tid til kursholderne; Innvilget arbeidstid til kandidatene; Reise- og bevertningskostnader, etc.

- Kursdeltagernes perspektiv. Oppsummeringer av deres evaluerende tilbakemeldinger på spørreskjema, innsamlet via e-post.
- Kursholdernes perspektiv. Deres kvalitative betraktninger knyttet til opplegget og egen innsats.
- Ledernes perspektiv. Deres synspunkter på seminarkonseptet, basert på intervjuer med dekan på fakultet for helse-/idrettsvitenskap, instituttleder på pedagogikk og viserektor for undervisning (alle ved UiA).

Resultater av evalueringene

Det numeriske perspektivet

Fra førstelektor til dosent, antall søkere og søknadenes skjebne

Per 1. juli 2020 har elleve av femten seminardeltagere søkt om opprykk til dosent. Av disse har åtte fått godkjenning fra sakkyndige utvalg, og tre har fått avslag (minst en av disse har levert ny søknad). De øvrige fire holder på med å videreutvikle sin faglige portefølje og innhente nødvendig dokumentasjon. Det er et berettiget håp at brorparten av disse vil levere opprykkssøknad høsten 2020.

Tidsressurser til involvert personell

Tidsressurs til de to kursholderne utgjør grovt beregnet ca 10 % stilling i kalenderåret 2017 på hver av dem. I arbeidsporteføljen inngår da alt med planlegging, gjennomføring og etterarbeid med seminardagene og veiledningen.

Når det gjelder tiden dosentkandidatene har brukt til søknadsarbeid, kommer det an på hvilke avgrensninger man gjør. Hva skal med i regnskapet? Bare en smal beregningsmal som inkluderer tid til seminardeltagelse, mottatt veiledning, skriving av profileringsdokument, innsamling og strukturering av dokumentasjon, samt innlevering av ferdig søknadsdokument? Eller skal man også inkludere arbeidstid brukt til å

produsere dokumenter som skal evalueres som deler av det som kvalifiserer for opprykk – den brede beregningsmalen? I det følgende holder vi oss til den smale malen.

Noen av dem som til nå har oppnådd dosentstatus, ble stilt følgende spørsmål:

- Hvor mye tid fikk dere øremerket på arbeidsplanen for å delta på kurset og skrive søknad?
- Hvor mye tid brukte dere i tillegg, grovt vurdert?
- Hvor tok dere tiden fra: Tid egentlig plassert under andre oppgaver på jobb, eller fra egen fritid?

Innkomne responser viser at det oppleves vanskelig å svare eksakt på spørsmålene, ikke minst fordi øremerking av ressurser til dosentskoleringen er langt på vei manglende, eller pakket inn i et sammensurium med andre FoU-ressurser. Dette kan forstås på flere måter. Instituttledere har ingen gjennomsnittsmal å holde seg til når de skal tildele tid til denne type arbeid, og derfor velges en uklar innpakning. Eller kanskje styres ressurstildelere av en ide om at opprykkskandidater må ville dette så sterkt selv at ytre motivasjonskraft i form av spesifikk tid ikke skal bety noe?

Tidsanslagene spriker fra drøye 50 til 300 timer. De med antatt lavt timetall har intet avsatt på arbeidsplanen. De med angitt høyt timetall har derimot fått timer spesifisert på arbeidsplanen, men ikke så mye som brukte timer. Alle bruker altså fritid for å ferdigstille søknaden. Dette kan tolkes som at dosentkandidatene er ansatte med høy faglig motivasjon og stå-på-vilje.

Når det gjelder administrasjonsansatte, sier dekan og instituttleder at det er vanskelig å telle brukte timer. Det samme vil være gjeldende for annet støttepersonell som har fasilitert opplegget.

Merk at tallene som er gjengitt i dette avsnittet er usikre, både fordi de knyttes til et bestemt opptellingstidspunkt høstsemesteret 2019, og fordi dosentkursoppleggets budsjett og regnskap i noen grad ikke har vært tilgjengelig for forfatterne/kursholderne. Det gjelder både økonomi og brukt arbeidstid. Når det gjelder arbeidstid, blir usikkerheten større jo

mer perifer rolle ansatte har i prosjektet. Eksempelvis vil kursansvarlig, Bachke, ha vært rimelig etterrettelig på å nedtegne antall timer brukt på direkte prosjektarbeid. For administrativt personell vil prosjektrelaterte oppgaver være mer innimellom-arbeid som man vanligvis ikke måler eksakt. Dessuten har dosent-pakken inneholdt to hoveddeler: Kurstilbudet med tid til undervisning og veiledning av kandidatene (mest knyttet til regnskap for 2016–2017), og antologi-/bokskrivingen, som inkluderer mye forskningspreget tid (tid spesielt hentet fra 2018 og 2019-arbeidstidsrammer).

Deltagernes perspektiv: Evaluering av seminarenes opplegg og innhold

Av de 15 kandidatene er det 11 som svarte på e-postspørsmålene. To av respondentene deltok egentlig ikke på kurset. Følgelig har 11 av 13 deltagere evaluert kursrekkens to hoveddeler, seminardagenes opplegg og mottatt veiledning på andre tidspunkter. Nedenfor har vi delt inn deltagernes svar i to kategorier: Generelle tilbakemeldinger om hele opplegget, og kommentarer om seminardagenes innhold og arbeidsmåter. Vurderinger av veiledningen omtales i kapittel 13.

Generelle synspunkter på opplegget som helhet

Dosentkandidatene kommer med mange positive kommentarer, som vitner om at kandidatene er tilfredse med seminaropplegget. Noen uttrykker emosjonell fornøydhet og takknemlighet, andre poengterer kursets motiverende funksjon. Atter andre understreker det sosiales betydning. Kursholderne tolker dette som et insitament til å gjenta konseptet senere.

Som rimelig er har deltagerne også noen forslag til forbedringer. Språk/tale, oppfordring til «å snakke saktere … letter forståelsen». Kursets mål og rollefordelingen kursholderne imellom bør formuleres «mer eksplisitt». En deltager etterlyser større grad av «individuell skreddersøm, … innhold som gir retning eller godt grunnlag for egen refleksjon over egen prosess og søknad».

Evaluering av opplegg og innhold

Kandidatene stadfester den generelle fornøydheten med seminardagene ved å angi 30 utsagn om hva som kan videreføres i gjennomført opplegg, mot reelt tolv innspill til endringer. Følgende elementer anbefales videreført:

1. Gjennomgang og tolkninger av opprykkskriteriene. Eksempler på utsagn: Gjennomgang av forskrift, veileder og søknadsprosess; Viktig å gå nøye og kritisk gjennom vurderingskriteriene før skriving; Konkretisering av hvordan kriteriene skal fortolkes; Presisering av kriterier for dosentopprykk.
2. Kursholdernes deling av erfaringer fra sakkyndig utvalg. Eksempler på utsagn: Kursholderes erfaringsdeling fra vurdering av dosentsøknader; Erfaringer fra sakkyndig utvalg.
3. Kandidatenes tanke- og erfaringsutveksling med hverandre/gruppevirksomheten: Eksempler på utsagn: Satte pris på gruppevirksomheten; Erfaringsutvekslinger; Deltakernes presentasjon av jobb med søknad; Å høre om andres arbeid med søknaden; Gruppediskusjonene; Presentasjoner fra de andre deltagerne.
4. Vekslingen mellom ulike innslag og aktiviteter. Eksempler på utsagn: Beholde hovedformen med veksling mellom informasjon, prosess i gruppe og individuelt; Vekslingen mellom individuell veiledning og gruppesamlinger; Det i kurset som var praktisk rettet med vekt på erfaringsdeling, diskusjon og individuell veiledning.
5. Kursholdernes væremåte og undervisning. Flere av begges forelesninger hadde appell til egenrefleksjon –> se sitt eget i nytt lys; Nokså løs stil og mulighet til å forfølge punkter som dukker opp.

Tolv endringsutsagn er relevante med tanke på et nytt kurs. Flere forslag overlapper, og det er en logisk sammenheng mellom dem. Vi har sammenfattet kandidatenes innspill i punktene:

1. Øke varigheten på samlingene og gi mer rom for kandidataktive sekvenser: Lengre varighet på samlingene – to dager – med rom for individuell veiledning; Ha sekvenser til arbeid med egen

søknad for å nytte tanker som vekkes, inn i egen søknad; Sette av tid til å diskutere hverandres søknader i dyader/triader med hovedveilederne disponible for spørsmål; Gi rom for å kontakte kolleger som er i prosess; Kandidatene kunne ha kommet enda mer frem – utfordret oss enda mer.

2. Unngå lange forelesninger og vitenskapsteoretiske refleksjoner: Avslutte forelesninger i tide – særlig om de ikke har relevans for alle; Tidtrøyte, mindre og lite relevans med å presentere generelle betraktninger av filosofisk karakter.
3. Trekke inn utvalgsvurderinger fra ulike fagområder: Hente inn erfaringer med vurderinger fra flere fagmiljøer.
4. Vise eksempler på gode søknader: Vise en god dosentsøknad; Latt NN gå gjennom sin søknad etter at hun var blitt dosent.
5. Tydelig binde sammen nye kursdager med de foregående: «Å ta opp tråden».
6. Å legge inn noe om forskningsmetode, bevisstgjøre dette.

Kurslederne noterte seg også noen spontane spørsmål og kommentarer som deltagerne uformelt ytret, og som kunne signalisere forbedringsmuligheter. Blant annet etterlyses det større tydelighet på hvordan et ideelt profileringsdokument kan se ut, og synliggjøre gode argumenter for avvik fra en slik ideell mal. Eksempelvis etterspør deltagerne mer konkrete svar på spørsmål som angår:

- *Kriterieforståelser.* Hva er skillet mellom vitenskapelige produkter og faglige utviklingsarbeider? Og hva er pedagogiske utviklingsarbeider? Hva er tilstrekkelig til å oppfylle kravet om praktisk pedagogisk kompetanse? Kan publikasjoner ha flere kriterietilhørigheter? Hvordan håndtere usikker forståelse av kriteriene i en søknad? Må man ha vedlegg på alle kriteriene? Er det krav om rimelig likt vedleggsvolum på alle kriterier?
- *Prosesser rundt skriving av profileringsdokumentet.* Hva betyr det å skrive sitt eget karriere-narrativ? Hva skal tas med, og hvordan koble fortellingen opp til kriteriene? Videre, hvordan knytte dette logisk sammen med hva jeg ønsker å være dosent i? Er det

strategisk klokt å sikte seg inn mot arbeidsgivers strategitenkning? Hvordan prioritere mellom søknadsskriving og ferdigstillelse av vedleggsdokumenter?

- *Utvalgskomponering.* Hvem velger ut medlemmer? Hvilke rom er det for forslag fra kandidaten? Hvordan eventuelt fremme slike forslag?

Kursholdernes perspektiv

Underveis i kursopplegget – og særlig i sluttfasen av kurset – gjorde kurslederen sine refleksjoner omkring seminarrekken. Noe er allerede sagt under formative evalueringer. Her kommer noterte supplerende overveielser og spørsmål:

1. Hvor langt i oppbygging av relevant dokumentasjon bør kandidater til dosentopprykk ha kommet før de tas opp på en seminarrekke som den vi har gjennomført? Hvilke kriterier skal man eventuelt benytte? Hvem skal avgjøre om de er oppfylt: kursholderne, instituttledere, personalledelse, andre?
2. Bør kandidater som tas opp på et dosentløp få en fast ressursmengde til å søknadsarbeid og deltagelse?
3. Bør deltagelse på seminardagene være obligatorisk? Kan man i så fall etablere en nyordning der deltagelse gir et gitt antall studiepoeng?
4. Hvordan markere/feire opprykk til dosent? På universitetets årsfest? På fakultetets årlige samling? Kun på et instituttmøte? Kombinasjoner av disse, eller andre måter, f.eks. tiltredelsesforelesning?
5. Hvordan skal universitetet bruke dosentene? Hvilke arbeidsoppgaver er treffende for deres kompetanse, og bør disse nedfelles i en stillingsbeskrivelse? Avklarende svar på spørsmålene kan både stimulere faglige ansatte til å gå dosentveien og gi dosenter forutsigbarhet på hva de forventes å påta seg av ansvar.
6. Bør universitetet avklare hvor mange dosenter det trenger og i hvilke disipliner de trengs?

7. Hvor lenge skal oppnevnte veiledere forplikte seg til å følge opp kandidatene etter kursslutt?
8. Bør det etableres en fast veiledningsressurs til hver kandidat? Bør den i så fall fordeles på en hoved- og en biveileder? Hensikten er både å praktisere ressurslikhet og -forutsigbarhet for hver kandidat, samt økt trygghet og kvalitet. Kunsten blir da å balansere standardiseringen med målet om innholdsmangfold og en annerledes kvalifikasjonsvei.
9. Bør veiledningsressursen fordeles mellom en viss mengde gruppeveiledning og ditto individuell?

Ledernes perspektiv

En instituttleder, en dekan og en fra rektoratet ble bedt om å evaluere opprykksopplegget ved å svare på noen spørsmål via e-post. Svarene ble mottatt høst 2018.

Instituttleder og dekan har begge merket seg at kurset skapte begeistring, engasjement og glede hos deltagerne over å være ansatt ved universitetet. I tillegg har begeistringen smittet positivt over på kollegene og stimulert arbeidskulturen (instituttleder). Undervisningen på dosentkurset har hjulpet deltagerne til å skjerpe sin kompetanseprofil og lage en karriereplan som både er personlig og som samtidig fortolker universitetets mål og verdier. Dessuten har opplegget ramme tjent til å få frem deltagerstemmen (dekanen).

Verken dekan eller instituttleder har hørt negative omtaler av kurset, og har derfor ikke noe forbedringsforslag å videreformidle. Dekan uttrykker imidlertid en bekymring knyttet til rammebetingelser for deltagerne. Institutter utdeler ulik ressurs til deltageres arbeid med opprykk.

De tre faglige lederne uttrykker tilfredshet med at det er to karriereveier. Instituttleder grunngir synspunktet ved å poengtere at dosentveien «styrker respekten for praksisforskning og pedagogisk utvikling.» I sin begrunnelse er ikke viserektor uenig i dette: «… tjenlig for utvikling av undervisning og FoU-arbeid». Videre viser viserektor til særskilte behov for dosentveien i en del fagdisipliner, og til et kvinneperspektiv: «Jeg er også opptatt av at dosentløpet er viktig for mange fagdisipliner der det er

mange kvinner, og at det å ha to alternativer gjør det mulig for de kvinnedominerte fagmiljøer å utvikle førstekompetanse.» Dekan har registrert bekymring i noen personalgrupper at å styrke førstelektor-dosentløpet minsker forskningsressursene til andre grupper. Viserektor antyder også at professorveien vil være institusjonens hovedvei, og at behovet for to løp trolig vil opphøre på lengre sikt.

Dekanen ser for seg at dosenter skal ta særlig ansvar for praksisforskning og utviklingsarbeid. Instituttleder og viserektor mener at det i utgangspunktet ikke er noen fordelingsmal å følge. I stedet bestemmes oppgavefordelingen ut fra individets kompetanse, erfaring og interesse. Lederne må sørge for at den enkelte med utgangspunkt i dette «får utviklings- og karrieremuligheter».

Oppsummering og spørsmålsantydninger

Kapitlet beskriver tre faser i arbeidet med en seminarrekke for dosentkandidater. Under overskriften «seminarrekkens forankring og planskisse» omtales hvordan en ide hos dekan Andersen ble bearbeidet av prosjektlederne i en planleggingsfase til et konkret kursopplegg, og hvordan man gikk frem for å rekruttere deltagere. Med en glidende overgang innholdsmessig beskrives dernest den andre fasen, gjennomføringen av seminarene. Denne er rik på detaljer ut fra tanken at den skal kunne hjelpe andre til å gjenbruke opplegget, helt eller delvis. Størst volum gis likevel til evalueringsfasen. Den beskrives i tre underfaser, som evaluerende prosesser før, under og etter prosjektet, og vektlegger dessuten et perspektivmangfold på vurderingene.

Siden vi som kursansvarlige gjennomførte seminarprosjektet som et subjektivt pionerarbeid, fant vi det nødvendig å ta inn over oss evaluerende innspill fra andre. Samtidig lyste en selvkritisk lampe rimelig sterkt i alle tre fasene. Det utløste en rekke spørsmål, som også berøres andre steder i boken, eksempelvis: Hvordan avklare dosentrollen? Hvordan skal universitetet bruke dosentene? I avslutningsdelen i denne boken dveler vi mer ved slike spørsmål. Her vil vi i stedet understreke at evalueringene og våre erfaringer med prosjektet gjør at vi anbefaler at det jobbes videre med å utvikle opplegg som kan hjelpe andre dosentkandidater

innenfor norske universitets- og høgskolemiljøer med opprykksprosessen. De mange positive tilbakemeldinger vårt opplegg har fått, tilsier at dette kurskonseptet kan være et utmerket utgangspunkt for å gjøre et godt produkt enda bedre.

Referanser

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisning- og forskerstillinger. (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129

Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2013). *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. København: Akademisk.

Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Universitetet i Agder. (2006). Strategi 2016–2020. Hentet fra https://www.uia.no/om-uia/organisasjonen/strategi-2016-2020

KAPITTEL 13

Fasilitering av opprykksprosessen: Veiledningsformer og erfaringer

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen
Universitetet i Agder

Med bidrag fra Kari Brodtkorb og Anne Brita Thorød
Universitetet i Agder

Abstract: The chapter presents experiences derived from the facilitating program for associate professors seeking promotion as qualified docents (professors) at the University of Agder. Two participants from the docent seminar program describe and assess the academic advisement they received. The advisors and program supervisors describe the theoretical framework as well as how the process unfolded. Finally, the authors discuss the role academic advisement plays and its importance in facilitating the docent promotion process for the candidates.

Keywords: docent path, candidates, assessments, academic advising

Introduksjon

Veiledning er en prioritert pedagogisk aktivitet på alle nivåer i akademia. Veileders oppgave er å ta utgangspunkt i kandidatens veiledningsgrunnlag, og få kandidaten til å hjelpe seg selv i sin oppgaveløsning, forskning og/eller praksisutøvelse. Man kan si at veileder fasiliterer kandidatens læring og ferdighet til selv å videreutvikle seg i fag og profesjon.

I akademia avsettes det tid til veiledning på de fleste større skriftlige arbeider. Ved Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C., Hermansen, M., Brodtkorb, K. & Thorød, A. B. (2020). Fasilitering av opprykksprosessen: Veiledningsformer og erfaringer. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 13, s. 253–269). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch13

(UiA) gis veileder følgende tidsressurser: 20 timer til bacheloroppgave (vernepleie, 30 stp); 50 timer til masteroppgave (psykisk helsearbeid); 300 timer til doktorgradsarbeid. Når det gjelder fasilitering av førstelektor–dosentløpet fins det knapt normgivende timetall i UH-sektoren. Vi har bare kunnskap om hvordan dette er regulert ved UiA. Her har ikke universitetet vedtatt noen timetallsnorm, men bevilget midler til seminarer og veiledning til dosentkandidater i tiden oktober 2016–desember 2017.

Dette kapitlet handler om gjennomført og erfart fasilitering, beskrevet fra to perspektiver: kandidatenes og veiledernes. Det har et dialogisk preg, hvor deltagere og seminarledere skiftevis deler sine tanker. Kandidat Brodtkorbs erfaringer presenteres først, etterfulgt av Hermansens veilednings- og fasiliteringstenkning. Deretter følger kandidat Thorøds erfaringer, med Bachkes teori og intendert praksis i sin veiledning. Deltagernes evaluering av fasiliteringen etterfølges av noen avsluttende betraktninger fra veiledernes side.

Kari Brodtkorbs erfaring

At det finnes to ulike karriereløp i universitets- og høgskolesystemet, er noe jeg lenge har kjent til. Men å søke opprykk til dosent vurderte jeg ikke på alvor før jeg tidlig høsten 2016 fikk en hyggelig e-post fra dekanen. I e-posten ble jeg invitert til å delta i et ettårig opprykksprogram til dosent, med en innledende, rammesettende dagssamling i vakre og verdige omgivelser. Dette var i seg selv stimulerende. Jeg så raskt at det skisserte opplegget var som skreddersydd for meg. Begeistret svarte jeg ja uten betenkningstid. På dagssamlingen deltok både min instituttleder, dekan, fakultetsdirektør og viserektor for utdanning, og de gav uttrykk for at dosentkompetanse var ønsket ved UiA. Dette stimulerte meg ytterligere til å satse.

Allerede på selve oppstartssamlingen innså jeg derfor at dosentkompetanse var innen rekkevidde for meg innen overskuelig fremtid, og i hodet mitt dannet det seg mønstre av hva som kunne inngå i egen søknad.

Før andre samling sendte jeg inn oppdatert CV og en skisse til profileringsdokument til min tildelte veileder, Mads Hermansen. Han kontaktet meg og spurte om jeg i en samtale med ham kunne presentere egne tanker og planer i plenum på mars-samlingen. Litt utfordrende – ja! Men mest en anledning

til å komme raskt i gang med søknadsskrivingen. I samtaleseansen utfordret de øvrige deltakerne meg på om det var hensiktsmessig å basere søknaden på så vidt ulike temaer som geriatrisk omsorgsarbeid og sykepleieutdanning. Burde jeg heller velge smalere, enten det ene eller det andre? Det å vurdere grundig hva jeg ville bli dosent i opplevdes også klargjørende. Å bli tvunget til å gjøre disse avveiningene allerede tidlig i prosessen opplevdes bevisstgjørende, selv om utfallet ble at jeg fastholdt min opprinnelige plan.

Jeg opplevde at Hermansen i veiledningen, nærmest bare ved å komme med bekreftende, ofte nonverbale antydninger, støttet mine overveielser og valg. Hans veiledningsstil gav meg tro på eget prosjekt og ansporet videre skriving. At han var genuint forankret i og trygg på den narrative tilnærmingen virket også skrivestimulerende. Han oppfordret meg til å se tilbake og synliggjøre de hendelser, verdier og valg som hadde bidratt til å utvikle min kompetanse og forme meg til den fagpersonen jeg er i dag. Samtidig ble jeg utfordret til å beskrive en fremtidig dosentrolle. Teksten som vokste frem, ble mer personlig enn andre fagtekster jeg har skrevet. Den narrative tilnærmingen har jeg siden tatt med meg i både profesjonell skriving og undervisning, og opplevd den berikende og frigjørende.

I perioden mellom andre og tredje samling intensiverte jeg arbeidet med profileringsdokumentet. Da jeg i mai 2017 hadde andre gangs veiledning med Hermansen, syntes jeg mye var på plass. Samtidig var jeg usikker på om dokumentutkastet var godt nok. Dessuten var jeg innstilt på å bruke tid på å ferdigstille flere skriftlige arbeider. Veileders budskap var derimot svært tydelig: «Du skal søke nå! Både nivå og omfang er tilstrekkelig.» Jeg var likevel i tvil, og trengte betenkningstid. Etter noen runder med meg selv finjusterte profileringsdokumentet og skrev ferdig og sendte inn en artikkel til. Rett før sommerferien 2017 sendte jeg inn søknaden om opprykk.

Jeg deltok på de to resterende samlingene i dosentprogrammet, og opplevde det meningsfullt. Fellesskapet i kandidatgruppa var viktig for meg, og seminardagenes prosessuelle tilnærming inspirerte meg til å holde fremdriftstrykket oppe i en ganske krevende prosess. Likevel tror jeg at arbeid med dosentopprykk først og fremst må være indre motivert. Man må ha et genuint ønske om og tro på at man klarer det, og langt på vei selv ta ansvar for å drive prosessen frem.

Høsten 2017 tilkjente det sakkyndige utvalget meg opprykk. Både dosentprogramdeltakelsen og tilstrekkelig tilrettelegging fra arbeidsgivers side bidro betydelig til det.

Mads Hermansens veiledningstilnærming[1]

Skjellsettende og læring som gjør en forskjell, knytter seg til liv og eksistens. Liv i denne sammenheng har en bred betydning. Det er den kronologiske eksistens som folder seg ut fra fødsel til død, men har også en snevrere mening i form av det som knyttes avgrenset til arbeid. Begge betydningene er imidlertid innvevet i hverandre. Det medfører at enhver fasilitering i jobbsammenheng har røtter og koblinger til det eksistensielt levde liv.

Skal fasilitering påvirke fagprofesjonelt liv, må den ha avpasset utfordrende ramme og form. Samtidig må den adressere yrkestemaer på en slik måte at veisøker får anledning til å undersøke ulike muligheter. Det betyr at veiledningen får veisøker til å undersøke sine valg og forståelser, og begrunne disse reflektert. Beslutninger basert på grundige gjennomtenkninger skaper slik en robust praksis.

Undervisning og forskning er profesjonsvirksomheter. Fasilitering av dosentkandidater blir følgelig fagprofesjonell i sin natur. Faglige universitetsansatte har et bein i begge profesjoner. Utgangspunktet for fasiliteringen er at veileder retter oppmerksomheten mot det dosentkandidaten særlig strever med. Da vil han/hun motiveres til å ønske mer innsikt, forståelse og mening, og veien til læring og merforståelse vil være kort. Veiledningssamtalen starter altså med dosentkandidatens fortellinger, og eventuelt tenkte alternative handlingsmåter videre. I løpet av samtalen utforskes både forståelser og muligheter. Når samtalen har en historiefortelling som utgangspunkt, krever det at partene oppnår en rimelig samstemt forståelse av det som skjedde i den naturlige tidsorden: noe som har skjedd, noe som skjer nå, og noe som kan komme til å skje. Samtalepartene forsøker videre å gi de enkelte elementene i historien en mening innenfor historiens helhetlige mening.

1 Det teoretiske grunnlaget for narrativ og historiefortellende praksis og forståelse mer inngående beskrevet i kapittel 11, «Det erkendelsesmæssige-, værdimæssige- og pædagogiske grundlag for facilitering af docentkandidatenes arbejd med opryk».

Læringssyn og veiledningsforståelse[2]

Colaizzi (1998) skiller mellom to læringsformer: informasjonstilegnelse og genuin læring. Informasjonstilegnelse er det vi lærer uten kobling til liv og mening. Genuin læring tar utgangspunkt i og involverer levd liv som tolkningsfilter. I eksistensiell forstand er den genuine læring det som konfronterer oss med meningsløshet, ensomhet og angst for døden. Samtidig gir slik læring også muligheter til å overvinne disse truende tilstander, og hjelper oss til å leve et meningsfullt liv. Dette innbefatter også vårt profesjonelle liv. Genuin læring innebærer følgelig å styrke prosesser hvor man tar forpliktende valg, i stedet for utelukkende bevisstløst å utføre det andre forventer man skal gjøre.

Men hvordan gjør man det så? Mitt svar er mer antydende, koblet til begrepet «den historiefortellende læring». Slik historiefortelling foregår alltid i en sosial sammenheng, og innbefatter personlige konnotasjoner. Når andre forteller noe, eller man forteller noe selv, så gjør man det for å lage en meningsbærende orden. Man fremstår derved som akseptabel/respektabel for seg selv, og overbeviser andre om at man er det. I dette lys er ingen fortelling en ren gjenfortelling av det som hendte. I stedet tilpasser man fortellingen til noen og/eller noe. Det som huskes og dermed fortelles, er det som harmonerer med vår helhetsoppfattelse i øyeblikket. Fortellingen åpner derved for å fortolke det som skjedde, og synliggjøre følelser og verdier som inngikk i sammenhengen. I tillegg blir det mulig å bevege seg ut over selve beretningen, og reflektere over fremtidige handlinger. Troverdige og meningsgivende historier innvirker både på hvordan fortiden forstås, og hvordan fremtidens handlingsmuligheter oppfattes. Særlig betydningsfulle er historier som høres sanne ut. Slike fortellinger poengterer sosiale rammer og tradisjoner som legger føringer for videre liv. Historiefortellinger er en måte å skape oss selv på, både overfor oss selv og overfor de andre. Innbakt i dette ligger også grunnlaget for hvordan vi lærer hva, og dermed skapelsen av vår egen kompetanse.

En grunnleggende styrke ved historien, uavhengig av hvordan den fortelles, er at den inneholder personlige holdninger, verdier og tro. Det er disse sidene som skal undersøkes og etterspørres i veiledning. Ved at veileder

2 Følgende overovervejelser og synpunkter referer til (Hermansen, 2002; 2010; 2012; 2014 & 2018).

er lyttende og undersøkende spørrende i sin tilnærming til veisøkers fortelling, hjelpes den veisøkende til både å forstå hva han/hun mener, og til å bli oppmerksom på hva vedkommende ennå ikke forstår. Derved kan historien som helhet, eller deler av den, perspektiveres annerledes og berikes. Generelt virker dette identitetsskapende. De fleste gjenkjenner trolig at fortellinger knyttet til egen yrkespraksis og dens etiske sider påvirker vår identitet. Hver gang man repeterer en egenopplevd hendelse, virker den identitetsstyrkende: man blir det man forteller. Hvis vi som veiledere forteller den veisøkende at han/hun er doven, en surrebukk, eller en beregnende narsissist, skaper vi fort selvoppfyllende profetier. På den annen side, dersom vi i vår fortelling beskriver vedkommende som et potensial eller en løfterik gave, vil sjansen for at utfallet blir positivt, ofte styrkes.

Innen rimelighetens grenser åpner fortellingen enten håpløsheter eller muligheter. Fortellingens innflytelse avhenger av at man unngår sterke overdrivelser. Det resulterer i at historien avvises. Men dersom overdrivelsen er marginal, vinner fortellingen innpass, og skaper muligheter for selvutvikling. Følgelig er det av vital betydning at man i undervisning og veiledning fremstiller seg med blikk for latente muligheter, fremfor å snakke seg selv ned via diagnoser og etiketter.

Fortellingen er i stand til å skape erkjennelsen via tre trinn:

1. handling;
2. fortelling
3. og ny erkjennelse.

Handling utgjør opphavet til fortellingen og har utgangspunkt i noe kjent. Det vi gjør, er basert på våre vaner, rutiner og ritualer. Men når vi beretter om hendelser i våre liv, er det ikke først og fremst det rutinemessige vi presenterer – snarere det uvanlige. Så også i veiledning. Veisøker formidler gjerne om feil, noe som opplevdes skjevt, avvikende eller usikkert. Denne vinklingen skyldes at vi ønsker å forstå det inntrufne, eller at vi søker en forståelse hos lytteren for at feilen ikke var begått med vilje. Kanskje bekjennelsesaspektet i fortellingen er en bønn om tilgivelse?

Mens man forteller, griper man ofte til «nyformuleringer». Fortelleren stimuleres til å beskrive enkeltelementer annerledes, fordi han/

hun oppdager hvilken type feil som ble gjort. I samme øyeblikk finner vedkommende ut av hvordan man kunne ha unngått «feilen». Imidlertid er det ikke alltid slik at den berettende veisøker selv oppdager alternative handlemåter. Noen ganger trengs det hjelp, ved at veileder stiller spørsmål. Når veisøker reflekterer over disse, kan han eller hun konstruere nye erkjennelser. Prosessen med historiefortelling kan skades av at veileder opptrer utålmodig, eller kommer med hurtige løsningsforslag. Da kan historiens vekstpotensial svekkes for veisøker.

Hermansens veiledningsintensjoner

Når jeg lytter til kollegaers fortellinger, benytter jeg forskjellige redskaper. Et eksempel er at jeg lytter for å identifisere historiens sjanger. Sjangertypen er avhengig av hvordan fortelleren konstruerer den, men påvirkes også av hvordan beretningen fortoner seg for lytteren. En fortelling som innrammes av utsagn som «Du må da forstå at jeg ikke kunne gjort noe annet …» impliserer at lytteren oppfatter beretningen som en avmakts-sjanger.

Når vi mennesker utsettes for noe vondt, vil det å fortelle andre om det hjelpe oss til å avdempe og bearbeide opplevelsen. Vonde historier trenger ikke nødvendigvis representere noe dårlig. Hvis man imidlertid ikke får bearbeidet erfaringen ved å hente ut historiens potensial for læring og nyorientering, kan det vonde sette seg fast. Så hvordan vende det dårlige til noe godt? Jeg forsøker å møte fortelleren med anerkjennelse. Det betyr å vise tydelig at jeg har hørt historien og gitt plass for den, uten å kritisere den eller ta avstand fra den. Dernest prøver jeg å utfordre fortellingens sjanger, og stiller spørsmål som dokumenterer interessert nysgjerrighet. Eksempelvis poengterer jeg at hendelsen fremstiller noe negativt. Så ber jeg veisøker beskrive hvordan et ønskescenario kunne se ut. Denne beskrivelsen tar jeg på alvor, og viser derved tro på veisøkers evne til å se for seg god praksis. Neste steg blir å tenke hvordan mulighetene kan realiseres. Da ber jeg veisøker fortelle konkret hvordan ting burde være, helt på detaljnivå, og utfordrer veisøker på hva som kan være de første skritt mot å realisere «den gode historie». Metaforisk sagt bygges det bro fra fortidens «dårlige historie» via nåtidens forestilling om «den gode historie» til en begynnende fremtidsrealisering av sistnevnte.

En annen måte å utfordre historien på, er å gå på oppdagelse i den ved å speile nye sider ved fortellingen. Da er det viktig ikke å påtvinge egne tolkninger, men mer tale ut fra egen posisjon. Eksempelvis kan jeg formulere meg slik: «Da jeg hørte deg fortelle, kom jeg til å tenke på eventyret … Hva sier du til det?» Eller: «Hvordan ser den gode versjonen av den dårlige historien du akkurat fortalte ut?»

I sum prøver jeg med min væremåte å hjelpe veisøker til heller å se «skogen», mer enn alle trærne. Det er lett å gå seg vill i detaljene, eller sette seg fast i inngrodde tankemønstre. Som samtalepartner kan man hjelpe veisøkere ut av slike spor. I veiledningen av dosentkandidatene har jeg prøvd å være en slik samtalepartner.

Verdsettende samtaler

Cooperrider og Whitney (2005) bruker uttrykket «appreciative inquiry», eller verdsettende samtaler. Glede og energi skapes ved å legge merke til det gode, det som lykkes. Å rette oppmerksomheten mot det som fungerer godt, viser oss hva vi bør verne om og gjerne gjenta. Det kan være vanskelig å få tak i og utkrystallisere det som fungerer på egenhånd. Derfor trengs det hjelp for å bli oppmerksom på god egenpraksis. Dette kan gjøres ved å invitere kolleger som dialogiske innrammingshjelpere.

Eksempelvis agerte jeg innrammingshjelper i en veiledningsseanse med dosentkandidat Kari Brodtkorb på andre seminardag. Øvrige dosentkandidater ble bedt om å være medfasilitatorer. Det innebar roller i henholdsvis reflekterende team og bevitnings-grupper. Medlemmene i førstnevnte team ble bedt om å tenke høyt omkring veisøkers egne overveielser, eller å videreutvikle vedkommendes muligheter og perspektiver (se spørsmålene i kapittel 12). Her er noen par eksempler på bruk av bredere, åpne spørsmål, som kan bidra til positivt selvbilde og de synliggjør ressurser som ellers lever en taus tilværelse:

- Hva er din beste opplevelse som universitetsansatt?
- Hvor og når følte du deg særs levende og begeistret?
- Hva brenner du mest for?

Anne Brita Thorøds erfaring

Da jeg bestemte meg for å bli dosent, ble det viktig for meg å avklare hvor jeg sto med tanke på å søke opprykk. Det ble raskt avklart i samtale med min veileder: jeg kunne gå i gang med å skrive på søknaden. Likevel var jeg ganske spørrende. Hvordan skulle søknaden bygges opp, hva skulle med, og hvordan skulle de forskjellige aktivitetene dokumenteres?

Fremlegg på samlingene, diskusjoner og samtaler med veileder ble til stor hjelp. Det kom tydelig frem at kriteriene kunne fortolkes i flere retninger, og at profileringsdokumentet kunne skrives på mange måter. For meg ble løsningen å se på universitetets samfunnsoppdrag: forskning, undervisning og formidling. Men før jeg beskrev detaljert egen yrkesreise, bevisstgjorde veilederen meg på å synliggjøre min plassering innenfor et vitenskapsteoretisk paradigme. Det var relativt enkelt, for da kunne jeg trekke linjene tilbake til min grunnleggende forståelse av sosial rettferdighet og samfunnsskapt uhelse.

Dosentsamlingene var av stor verdi. De to veilederne delte oppgavene mellom seg. Den ene beveget seg mer på et overordnet nivå. Den andre var tettere på med tanke på hvordan vi kunne synliggjøre virksomheten vår, og skrive den inn i en form som avdekket vårt faglige ståsted og idealer ved de utdanningene vi jobbet innenfor. På samlingene presenterte vi arbeidene våre for hverandre og fikk god tid til diskusjoner og samtaler. Særlig verdifullt var det å presentere for med-kandidater. Gjennom dette fikk jeg nye tanker om hva som ville være viktig i søknaden. Dessuten ble jeg bevisst på at aktiviteter som i det daglige syntes trivielle, inngikk i en større forståelse av hvilke kvalifikasjoner jeg ønsket at utdanningene våre skulle gi studentene.

Fordi jeg var så usikker på hvordan søknaden min skulle utformes, var det personlige samarbeidet med veileder helt sentralt. Han hadde selv gått gjennom prosessen, og hadde kjent på dilemmaene i en slik selv-presentasjon som dosentsøknaden innebærer. Sammen kunne vi reflektere over hva min virksomhet besto i, hvilke forhold som kunne løftes frem som bærende både i det jeg hadde gjort, og det jeg ønsket å utvikle videre i fremtida. Min konklusjon er at jeg neppe hadde nådd frem til dosentstatus om ikke UiA-ledelsen hadde satt i gang dette dosentkandidatopplegget og engasjert kompetente veiledere.

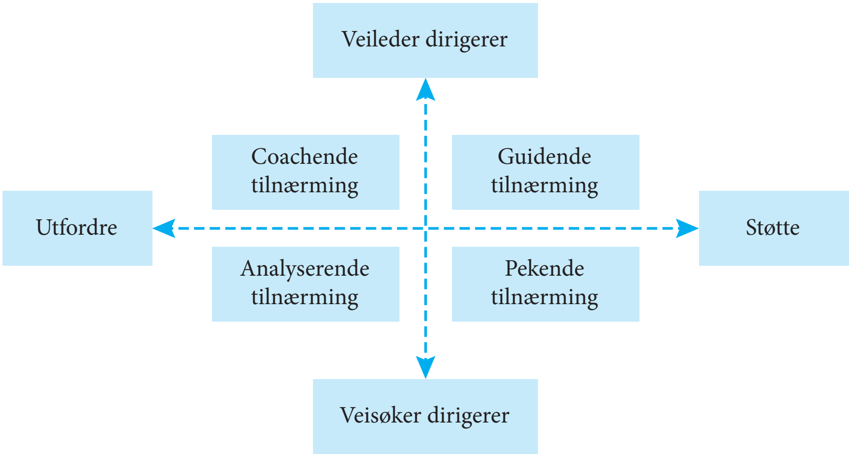
Carl Christian Bachkes veiledningstilnærming

Min «veiledningsfilosofi» har utviklet seg gjennom erfaringer som veisøker og veileder, men det som har hatt størst betydning, er imidlertid mange års undervisning i faget veiledningspedagogikk. Spørsmål fra studenter har motivert søk etter svar i faglitteraturen. Ofte peker den på flere svaralternativer, noe som både kan forvirre og berike. Det stimulerer faglig refleksjon, som har vært en pådriver til eget arbeid og skriving. Til sammen har dette skapt en personlig gjennomtenkt veiledningskunnskap og -praksis som ubevisst og bevisst har påvirket hvordan jeg har veiledet dosentkandidatene.

Teoretisk forankring

Veiledningsfeltet har de siste tiårene utviklet mye kunnskap med stor teoretisk bredde. Den er så omfattende at det kan være vanskelig å få oversikt (Skagen, 2017). Lejonberg (2018) har laget en modell basert på at veiledningstilnærminger kan plasseres innenfor et todimensjonalt system (se figur 1). Den vertikale dimensjonen dreier seg om hvorvidt det er veileder eller veisøker som leder an i veiledningssamtalen. Vanligvis har dette ikke et enten-eller-svar. Startinitiativet kommer som oftest fra veisøker via et veiledningsgrunnlag. Dette styrer veileders valg av tilnærming og metodikk. Hvordan veisøker responderer, avgjør om veileder bør endre sin strategi. I stor grad vil altså dirigentrollen veksle gjennom hele samtalen. Slik har det også vært i mine veiledningssamtaler med dosentkandidatene. Følgelig får enkeltsamtaler sitt særpreg med tanke på anvendte veiledningsstrategier.

Også med tanke på den horisontale dimensjonen får hver samtale sin særegenhet. Noen ganger er den mer støttende, og i andre tilfeller mer utfordrende (Skagen, 2017). I min veiledning av dosentkandidatene har jeg vekslet mellom å støtte og utfordre, for at veisøker skulle tørre å uttrykke sine nye innfall, ideer og tanker. Veiledningen min er i lys av Lejonbergs modell følgelig preget av eklektikk.



Figur 1. Noen veiledningstilnærminger plassert i en todimensjonal modell. De stiplede linjer viser at tilnærminger ofte glir over i hverandre i konkrete veiledninger (modifisert etter Lejonberg & Føinum, 2018).

Studier av veiledning av hovedfagskandidater dokumenterer at de ønsker at veileder beveger seg på begge dimensjoner, tilpasset vekslende mellom en støttende og en utfordrende veiledningsstil. Dette er illustrert i tabell 1, høyre kolonne (Lauvås & Handal, 1998). Denne kunnskapen har også influert min veiledning av dosentkandidatene.

Tabell 1. Faser i skrive-/oppgaveprosessen og ønskelig veilederatferd-/stil *(bearbeidet etter Lauvås & Handal, 1998, s. 270–278).*

Forsknings-/skrivefase	**Veileders stil/væremåte/aktivitet**
1. Innledende fase med valg av tema, etc.	Være inspirator, gi oversikter og råd
2. Skrive et foreløpig innledningskapittel hvor problemstilling og sentral tematisk teori omtales	Opptre som eksempelmodell, veksle mellom å være «vegg» og katalysator
3. Metodevalg, datainnsamling, data-analyser	Gi støtte, oppmuntring, yte bistand
4. Første utkast til oppgaveutkast, presentasjon av resultater	Gi støtte, sette mot i kandidaten, stimulere fortsatt skriving
5. Revidering, utvikle videre diskusjonsdelen	Være analytisk og kritisk utfordrende
6. Sluttføre oppgaven, språkvask og layout	«Nok er nok»

Lauvås og Handals (1990) teori om praktisk yrkesteori og veiledning har vært nok en ledestjerne, særlig det å søke reflekterte begrunnelser for praktisk yrkesutøvelse. Det har innebåret å få dosentkandidatene til å synliggjøre og dokumentere viktig arbeid som vanligvis ikke bedømmes ved opprykk til professor, men som er relevante i lys av dosentkriteriene. I tilnærmingen har jeg i stor grad tilpasset anvendt egen veiledningsdefinisjon: «Veiledning er å hjelpe en person til å finne frem til/oppdage og/eller skape nye løsninger på faglige og yrkesrelaterte problemer, tenke gjennom disse og etablere et ønske i veisøker om å prøve ut løsningen(e) i det virkelige liv» (Bachke, 2000, s. 149).

Praktisk gjennomføring

I praksis har betoningen av «å hjelpe» i sitatet over påvirket meg til å ha en støttende veilederstil. Understrekningen av hva man skal hjelpe med (oppdage, gjennomtenke og etablere ønske om) har vært mitt alibi for å utfordre. Samlet sett har min veiledningspraksis preg av balansegang mellom å støtte og å utfordre. Omtalen av min veiledningspraksis bygger på et subjektivt materiale. Det fins ingen opptak av veiledningssamtalene med dosentkandidatene. Ikke en gang i mine notater fra veiledningssamtalene har jeg dvelt ved egen anvendt veiledningsmetodikk. Derfor er beskrivelsene nedenfor utelukkende fundert på retrospektiv hukommelse, som lett kan idyllisere og forenkle. Med dette er kritikk av egen fremstilling tilkjennegjort på forhånd. Likevel innbiller jeg meg at beskrivelser i tilbakeskuelsens lys kan få fortelleren til å hente frem det viktigste, det hyppigst anvendte, og det som antas å ha vært til mest hjelp for veisøker. Min bærende visjon i arbeidet har vært å hjelpe kandidaten til å lage en god opprykkssøknad uten å bli sittende fast i fortvilelsens hengemyr. Jeg har i hovedsak anvendt fire tilnærminger: lytting, oppsummering, spørsmål og råd. Men før disse beskrives nærmere, presenteres veiledningens rammer og progresjon.

Rammer og progresjon

Veiledningen av enkeltkandidater har for det meste foregått til avtalte, forberedte tidspunkt enten på mitt eller kandidatens kontor, men

stundom spontant på tilfeldige møteplasser. Varigheten kan derfor variere, men ingen av mine samtaler har strukket seg over mer enn en god time. Det har vært slik at kandidaten har bedt om avtaler, men jeg har også uttrykt at jeg er tilgjengelig ved behov.

Når det gjelder veiledningens fremdrift, kan man delvis gjenkjenne en parallell fase-struktur som vist i tabell 1:

1. Veileder avventer tanker om utkast til søknad + spørsmål fra kandidaten →
2. Kandidaten utformer dette →
3. Veileder utfordrer kandidaten på tenkningen bak utkastet, begrunnelser for kriterieplassering, vitenskapsideologisk forankring, o.l. →
4. Kandidaten jobber mer med plasseringenes logikk og tydeliggjøring av rød tråd →
5. Veileder tar en ny runde med utfordrende undringer →
6. Kandidaten foretar ny bearbeiding og finner ut at nå kan han/hun søke/eventuelt ferdigstille noen produkter før avsendelse av søknaden →
7. Veileder kan gi støttende feedback →
8. «Nok er nok». Send søknaden.

Tallene 1 til 8 tydeliggjør klart hvem som har initiativet på hvert punkt. Når det under beskrives eksempler på de fire tilnærmingene, så er den impressive væremåten, lytting, knyttet til de fasene hvor dosentkandidaten har den aktive rollen. De ekspressive tilnærmingene kobles til faser hvor veileder er aktiv.

Lytting

Min vei inn i kandidatenes behovsverden har vært å lytte. Når jeg så kjenner at engasjement og entusiasme har vokst frem hos meg, tenker jeg at fundamentet for god kvalitet i veisøker-veileder-relasjonen er etablert, og at da blir veiledningsmetodisk korrekthet underordnet. Å være lyttende på den måten tror jeg har gjort at jeg blir oppfattet som støttende. Det

betyr at jeg har tilkjent kandidaten dirigentrollen, og gitt ham eller henne anledning til å snakke seg ferdig. Nå skal det vedgås at jeg ikke så glorifiserende har hengitt meg til utelukkende passiv, taushetspreget lytting. I min engasjerthet har jeg garantert kommet med bemerkninger som noen ganger har vært katalyserende, og andre ganger bremsende og muligens villedende.

Oppsummeringer

God saksorientert lytting kan delvis måles via lytterens ferdighet til å oppsummere samtalens kvintessens. Oversiktlighet har vært viktig for meg, både for å holde meg orientert i veiledningstemaets terreng, og for å forenkle slik at vi samtaler om en ting av gangen, gjerne i avtalt rekkefølge. På dette punkt kjenner jeg på at mitt oversiktsbehov gestalter seg slik at jeg i for stor grad har styrt oppsummeringen selv (vært dirigenten). Jeg antar at det hadde vært klokere å la veisøker gjøre opp summativ status, og heller både støtte og utfordre den i en balansert kombinasjon.

Spørsmål som ble anvendt

På dette punktet kan jeg være mer konkret. Først har jeg benyttet en variant av det klisjeaktige åpningsspørsmålet: Hva lurer du på? Så har jeg vært innom følgende knippe spørsmål i en delvis tilfeldig rekkefølge:

- Hva har du av relevant produksjon?
- I lys av kriteriene, hva mangler du? Eller hva trenger du å fullføre?
- Hvilke fagområder fronter du?
- Hvilken fagteoretisk retning eksponerer du mest?
- Hvilke retninger preger dine pedagogiske utviklingsarbeider?
- Har du noe forskningsmetodisk pre? Hvis ja, hvilket?
- Hva med din vitenskapsteoretiske plassering?
- Hva ser du som ditt profileringsdokuments røde tråd?
- Hvilket kriterium synes du dette arbeidet tilhører? Hvordan begrunner du tilhørigheten?

- Hvilke tidshorisonter har du for ferdigstillelse av vedlegg og/eller dokumenter under arbeid? Innhenting av eventuelle bekreftelser? Ferdigstilling av profileringsdokumentet og søknaden?
- Hvem tenker du kan være aktuelle medlemmer av det sakkyndige utvalget?
- Hva vil du være dosent i? Hvilket fagområde, eller deldisiplin?

Råd

Ifølge «god veiledningskutyme» skal man være tilbakeholden med å gi råd. Begrunnelsen er at råd fra andre sjeldent utløser den samme motivasjonsenergi som selvkonstruerte råd. Min veiledningsdefinisjon vektlegger nettopp at veisøker selv skal oppdage/skape løsninger, altså finne råd for uråd selv. Tross flagging av dette idealet mener jeg at man bør gi råd når man blir bedt om det. Likeledes bør man heller ikke for prinsippets skyld holde tilbake råd når veisøker etter litt ettertanke forblir opprådd for egne ideer og forslag. Dette innebærer at jeg i en viss grad blir en rådgivende veileder. I veiledningen av dosentkandidatene tror jeg at rådene har satt løsest i den innledende fasen og i den avsluttende. Her er noen rådlignende formuleringer jeg har benyttet:

- Du synes å ha et relevant og godt produkt der. Sørg for å dokumentere det.
- Dessuten begrunn hvorfor det tilhører et eller flere kriterier.
- Kan du påvise eventuell betydning (impact) dette arbeidet har (har hatt)? Forklar i så fall hvilke?
- Jeg synes at dette arbeidet er kvalitetssikret (= fagfelle-lignende bedømt) ved at følgende organer og faglige instanser har godkjent det. Argumenter for dette i profileringsdokumentet.
- Når det gjelder din pedagogiske innsats over år, bør du skrive et pedagogisk essay om det. Fokuser særlig på … Jeg anbefaler at du prøver å publisere det i … tidsskrift.
- Nå har du nok dokumentasjon, og profileringsdokumentet er grundig bearbeidet. Jeg mener at nok er nok – søk nå.

Avsluttende refleksjoner og innrømmelser fra veiledernes side

Fasiliteringen som er beskrevet og evaluert så langt i dette kapitlet, har foregått innenfor kollegiale rammer. Vi var alle ansatte på UiA. I en slik sammenheng er det utfordrende å opptre med klokskap og ydmykhet i kombinasjon. Vår erfaring er at det utfoldes mest fruktbart i rommet mellom speilende aksept og mulighetsåpnende spørsmål.

I opplegget konkretiserte noe av dette seg bl.a. ved at vi synliggjorde vårt pedagogiske verdigrunnlag og praksis (se mer i kapittel 11). Vår rolle var i første rekke å yte hjelp til selvhjelp. I denne sammenheng vet vi at det beste utgangspunktet fins der hvor kandidaten øyner gode muligheter for å realisere sitt prosjekt. Da utløses både energi og målrettethet. Videre vet vi at det er vanskeligere å fasilitere inn i tvil, selvusikkerhet og ustabilitet, selv om det også der fins åpninger og muligheter til å realisere det ønskede mål. Oppgaven kompliseres ytterligere når vi møter kandidater preget av pessimisme, selvhat og selvundertrykkelse. Sistnevnte gruppe har størst behov for fasilitering, men vi fristes til å rømme unna oppgaven, da den anses som for krevende. I stedet tiltrekkes vi av å være veiledere for dem som preges av fremdrift og energi, for da føler vi på at vi gjør og sier har hatt betydning, at vi har utgjort en forskjell.

Når det kommer til stykket og vi tør være helt ærlige, det er ganske sjeldent at vi i møter med opprykkskandidatene egentlig har vært viktige for deres fremdrift og vellykkede resultat. Selv om vi innerst inne vet at vår innflytelse har vært marginalt, kvier vi oss ofte ikke for å sole oss i kandidatens progresjon og suksess. Ordene om egen dugelighet og viktighet sitter løst dersom veisøker gir rom for dem. Brodtkorbs og Thorøds prosesser var kjennetegnet av fremdrift og energi. Å gi gode råd har vi ikke avstått fra, tross bevissthet om dets unødvendighet. Likevel skal det ikke underslås at det har vært betydningsfullt at vi fantes, og var tilgjengelige som iverksettere av dekanens initiativ. Seminaret og veiledningstilbudet medførte nemlig at Brodtkorb og Thorød besluttet seg for å søke opprykk til dosenter. Og vi gleder oss med dem og de andre som har vært, og er, i prosess med sine søknader.

Referanser

Bachke, C. C. (2000). Veiledningsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i veiledningslitteraturen? *Norsk pedagogisk tidsskrift (84)*2–3, 139–150.
Colaizzie, P. (1998). Læring og eksistens. I M. Hermansen (Red.), *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: Klim.
Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry.* Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
Hermansen, M. (2002). *Omlæring*. Århus: Klim.
Hermansen, M. (2010). *Spilleregler i klassen*. København: Akademisk Forlag.
Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2012). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.
Hermansen, M. (2014). *Så det … Om liv fagligt fortolket og fortællingsforvansket*. København: Forlaget Multivers.
Hermansen, M. (2018). *Læringens univers*. København: Hans Reitzel Forlag.
Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
Lauvås, P. & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo* (Rapport 1). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
Lejonberg, E. & Føinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok i veiledning av nye lærere.* Bergen: Fagbokforlaget.
Skagen, K. (2017). Faglig dybdeveiledning på masternivå. *Norsk pedagogisk tidsskrift. (101)*1, 80–91. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2017/01/faglig_dybdeveiledning_paamasternivaa

KAPITTEL 14

Et skritt i riktig retning – fremdeles en vei å gå. En instituttleders perspektiv på førstelektor- og dosentprosjektet ved Universitetet i Agder

Inger Marie Dalehefte
Universitetet i Agder

Abstract: The chapter highlights how an outsider with a leadership position (head of the department of education), experienced the impact of the promotion preparatory seminars on her staff. Primarily, their influence was perceived as beneficial, inspiring the staff members who attained promotion to be more motivated in their work. Secondly, the department met the staff qualification criteria required by the government. This dual benefit created general enthusiasm within the department. However, the author emphasizes that more support and resources are necessary to support staff members who wish to join the docent career path to the top academic position.

Keywords: docent path, academic leadership, seminar program, promotion, enthusiasm

Introduksjon

Det ligger i en instituttleders rolle å sørge for kvalitet på studiene som tilbys. Dette er en lovpålagt del av arbeidet, men den bør selvsagt sammenfalle med universitetets og instituttets egen interesse. Krav om nok kompetanse i form av første-, professor- og dosentstillinger er nedfelt i

Sitering av denne artikkelen: Dalehefte, I. M. (2020). Et skritt i riktig retning – fremdeles en vei å gå. En instituttleders perspektiv på førstelektor- og dosentprosjektet ved Universitetet i Agder. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 14 s. 271–277). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch14

studietilsynsforskriften. En ekstern nasjonal kontrollinstans (NOKUT) fører regelmessige tilsyn og kontrollerer om institusjonene oppfyller krav til akkreditering og re-akkreditering. Kravet er klart og ufravikelig: Det skal være en viss andel faglige ansatte med førstekompetanse eller dosent-/professorkompetanse knyttet til undervisningen i emnene (Studietilsynsforskriften, 2017). Disse står som garantister for emnenes og studienes faglige nivå. Emner på masternivå fordrer en større andel av første- og professorkompetanse (50 %, derav 10 % professor- eller dosentkompetanse) enn emner på bachelornivå (20 % førstekompetanse). På doktorgradsstudier kreves minimum førstekompetanse, hvorav andelen av professor- og dosentkompetanse må være 50 %. Denne tankegangen viser nødvendigheten av å drive systematisk kompetanseheving ved institusjonene, slik at den formelle kompetansen er på plass. Dette kan imidlertid være en utfordring for institutter med små fagmiljø og sterk tilknytning til profesjonsfag. Profesjonsfagene har hatt en svak kultur for å stimulere til denne typen formalisert kompetansebygging, og små fagmiljø gjør det vanskelig å sette i gang omfattende og systematiske prosjekter rundt dette. Ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA) var det nettopp dette som var situasjonen i 2016. Denne utfordringen skal vi se nærmere på.

Møte med kompetansekravene

I all hovedsak er det to måter å heve den formelle kompetansen på: Man kan enten hente inn kvalifiserte personer «utenfra», der kompetansen spesifiseres i stillingsutlysningene, eller man kan kvalifisere eget personal ved å arbeide med kompetanseheving «innenfra». Overgangen til 5-årige lærerutdanninger på masternivå (Kunnskapsdepartementet, 2017) og planer for fremtidige masterstudier i disiplinstudiene pedagogikk og spesialpedagogikk fordret at instituttet økte ansattes forsknings- og utviklingskompetanse (FoU-kompetanse). Anno 2016 besto de faglige ansatte av en relativ stor andel universitetslektorer med mange års erfaringsbasert kompetanse innen undervisning og utviklingsarbeid. Dette var personer som var svært dyktige på sine fagområder. Problemet var imidlertid at de enten ikke hadde lagt vekt på å dokumentere

sine utviklingsarbeider, eller så manglet de forskning og publisering i sin portefølje for å få formell førstekompetanse. I tillegg hadde instituttet en mindre andel av førstelektorer som ønsket å kvalifisere seg til å bli dosent. For disse universitets- og førstelektorene var dosentveien en svært aktuell vei å gå, men det manglet gode og lett tilgjengelige støttesystemer for kvalifisering ved vår institusjon.

I mangel på alternativer henviste jeg universitetslektorer til daværende eksisterende interne og eksterne tilbud, som f.eks. å delta på ph.d.-kurs eller de Nasjonale forskerskolers (NAFOL) førstelektordager og -konferanser. Det ble det lagt opp til at hver enkelt universitets- og førstelektor tok ansvar for sin egen karrierevei innenfor sin egen – ofte minimale – FoU-tid. I praksis fungerte dette meget utilfredsstillende. Jeg må også ta selvkritikk på at jeg ikke hadde nok forståelse av hva kriteriene for opprykk innebar, og hvordan de kunne tolkes i møte med mine ansattes kvalifikasjoner. Siden premissene for opprykk ble oppfattet som uklare, og siden vi manglet erfaringer med denne type kvalifisering, var det vanskelig å få til et systematisk opplegg for kompetanseheving for «egen maskin» ved instituttet.

Erfaringer med førstelektor- og dosentprosjektet

Da førstelektor- og dosentprosjektet ble lansert på UiA, bød det seg en anledning til kompetanseheving som både var «kortreist» og organisert på en måte som ga en slags «kullfølelse». Som instituttleder kjente jeg på en lettelse over at egen institusjon endelig kom med et tilbud som passet til behovet hos mine medarbeidere. Alle universitets- og førstelektorer ved instituttet fikk forespørsel om de var interesserte. De som meldte seg på og deltok, fikk tildelt noe ekstra tid til dette formålet på sin arbeidsplan. Dette som i utgangspunktet kan virke som en pragmatisk løsning på et udekket behov, fikk også en symbolsk virkning ved at det bidro til at universitets- og førstelektorene følte seg prioritert og verdsatt.

I prosjektet ble de møtt av dedikerte veiledere med stor respekt og anerkjennelse for det de allerede hadde opparbeidet seg av kompetanse innen utviklingsarbeid og andre aktiviteter. Veilederne hadde deltagernes videreutvikling som sin spesielle oppgave. Arbeidet med tekster og

profileringsdokument ble fremhevet som svært nyttig, men også diskusjoner rundt vurderingskriteriene, som i utgangspunktet ble opplevd som ganske uklare av mange, gjorde det lettere å forstå hva man kunne fremheve og hvordan man kunne dokumentere dette i en søknad. Deltagerne satte pris på å ikke være helt alene i prosessen, og at veilederne var tilgjengelige også mellom de arrangerte seminardagene. Dette, som er en selvfølgelighet for de fleste ph.d.-kandidater, ble opplevd som noe spesielt for universitets- og førstelektorene ved mitt institutt.

Deltagerne i førstelektor- og dosentprosjektet kom fra forskjellige fagområder. I denne sammensatte gruppen ble derfor noen ulikheter i fagtradisjonene tydelige. For å følge opp eventuelle séregenheter for vårt fagmiljø, hentet vi derfor inn ekstern kompetanse. Gjennom workshops og individuelle veiledningssamtaler ble den enkeltes prosess også belyst fra et pedagogikk- og lærerprofesjonsperspektiv. Dette ble evaluert som et godt og betryggende supplement til hovedprosjektet.

Den praktiske gevinsten instituttet har av at flere har fått opprykk, gjør at vi lettere kan dekke behovet for førstekompetanse og professor-/dosentkompetanse på studiene våre. Utover dette er utbyttet av prosjektet ikke så lett å effektivitetsmåle. Tilbakemeldinger fra deltagerne antyder imidlertid at prosjektet har hatt en positiv innflytelse som både den enkelte og instituttet nyter godt av. For den enkelte har dette ført til at nye muligheter har åpnet seg, ettersom tittelen blir betraktet som en del av ens identitet. Dette gjør at man kan delta i diskurser med mer «pondus», bli lagt merke til på en annen måte i fagmiljøet, og kan undervise mer på masteremner. Man utvider sine muligheter, og blir samtidig mer anvendelig for instituttet.

På instituttet utgjør forskningsgruppene en viktig faglig arena for deling av kunnskap. De skal være et «lavterskeltilbud» for alle, uansett hvor man befinner seg i karrieren. Forskningsgruppene er fellesskap der man kan utvikle seg videre, hevde seg og være synlige i forskningslandskapet. Forskningsgruppene er derfor avhengige av at alle medlemmene bidrar med sin kompetanse. Mine medarbeidere som har deltatt i prosjektet, gir inntrykk av å ha fått en annen bevissthet om seg selv, sin kunnskap og sin rolle i forskningsgruppene. De deltar med en større selvfølgelighet og bidrar mer aktivt enn før.

Førstelektor- og dosentprosjektet dekket et etterlengtet behov for et opplegg som var skreddersydd for dem som ønsket å gå dosentveien. Deltakerne fikk en forståelse av hva som forventes i forbindelse med opprykk og de fikk noen å «sparre» med, samtidig som de kunne utveksle synspunkter og erfaringer med andre deltagere. Å være med på dette spesielt tilrettelagte kvalifiseringsprosjektet har gjort mine medarbeidere sikrere på opprykksøknadenes prosesser. De har også fått en mer generell forståelse av hvor «lista ligger», og dette har vært med på å oppmuntre til, men også ufarliggjøre det å søke opprykk.

Fremdeles en vei å gå

I sum har prosjektet hatt mange positive virkninger, både for den enkelte som har fått opprykk, men også for instituttet, og dermed også for institusjonen. Men spørsmålet er hvordan denne suksessen kan følges opp? Hva kan motivere og støtte kolleger til å gå førstelektor-dosentveien i fremtiden, og hvilke utfordringer og snublestener kan være hindrende?

Vi har fremdeles en vei å gå når det gjelder å likestille professor- og dosentkompetansen, og mange er bekymret for at vi snakker om «et A- og et B-lag». Forholdet mellom de to karriereveiene er i utgangspunktet komplisert, og enklere blir det ikke av de tette skottene som er innført mellom de to karriereveiene. Kunsten for en akademisk leder blir å snu det kompliserte til en mulighet. Jeg tror at det kan gjøres ved å tydeliggjøre rollenes egenart og utnytte kvalitetene i begge.

Vi vet f.eks. at kriteriene for ansettelser og opprykk oppleves som diffuse av søkerne (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006). Men også de sakkyndige utvalgene opplever disse som vanskelige å forholde seg til. Det betyr at det ikke bare kommer an på hva som vurderes i søknaden, men også forståelsen til dem som vurderer. Her må institusjonene bli flinkere til å kommunisere hva det innebærer å kvalifisere til førstelektor og dosent, samt spesifisere kompetansen de er på jakt etter, for å kunne behandle førstelektorers og dosenters dokumenter og vedlegg på en rettvis måte i konkurransen med førsteamanuenser og professorer.

Mens forskerskoler, kurs og veiledning for ph.d.-studenter «ruller og går» ved mange UH-institusjoner, er det fremdeles ikke et tilsvarende fast tilbud satt i system til dem som ønsker å gå dosentveien. Like fullt er det en forventning for at disse skal oppnå førstekompetanse «tilsvarende» en doktorgrad, og senere kvalifisere seg til toppstillingen dosent. Hvordan skal vi få holdninger til å endres og medarbeidere til å gå dosentveien når det er så store forskjeller i støttesystemene som bygger henholdsvis dosent- og professorkompetanse?

Forskjellsbehandling kommer fremdeles til uttrykk i holdninger, lønn, tildeling av FoU-tid, tilrettelegging av aktiviteter, men også i gavereglement og festiviteter. Jeg tror at mange ledere må ta et mer bevisst ansvar for å være en modell for likebehandling av de to karriereløpene.

For meg som leder var det særdeles nyttig å kunne dra veksler på førstelektor- og dosentprosjektet ved Fakultet for helse og idrettsvitenskap, da vi på mitt institutt ikke hadde et tilbud som var godt nok til denne målgruppen av medarbeidere. Men å ha et slikt prosjekt tilgjengelig betyr ikke at man bare kan overlate ansvaret til noen andre. Som nærmeste leder bør man være tett påkoblet, kommunisere synspunkter på hva et slikt prosjekt bør inneholde, samt følge opp på eget institutt i form av tildeling av FoU-tid og tilrettelegging av FoU-aktiviteter. Det er også viktig å sette søkelyset på rollefordelingen og hvordan universitetslektorer, førstelektorer, førsteamanuenser, professorer og dosenter kan utfylle hverandre i fagmiljøet vårt.

Ønsket om å få anerkjent sin kompetanse og å kvalifisere seg videre var den viktigste årsaken til at mine medarbeidere ønsket å delta i førstelektor- og dosentprosjektet. Fremover blir det derfor viktig å tenke over nye oppgaveområder til dem som har oppnådd dosent- og førstekompetanse. Jeg gleder meg over å kunne benytte erfaringene og kompetansen deres i kvalifiseringen av nye «kull» med dosenter og førstelektorer, som forhåpentligvis vil få et tilsvarende tilbud om førstelektor- og dosentprosjekt i fremtiden.

Referanser

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/

Studietilsynsforskriften. (2017). Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (FOR-2017-02-07-137). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2017-02-07-137

Del IV

Den norske dosenten i et utfordringsperspektiv

Den oppmerksomme leser vil ha notert seg at alle de forutgående kapitlene mer eller mindre eksplisitt har pekt på utfordringer knyttet til dosentstillingen. Kapittel 1 berører utfordringer med å fortolke og forstå opprykkskriteriene. Kapittel 2 skildrer stillingens urolige og usikre eksistens gjennom nær 130 års historie, og viser at dagens utgave er en særegenhet i forhold til andre lands dosentutgaver. Dosentinformantene i kapittel 3 peker på en rekke forhold som gjør dem frustrerte i jobben som dosenter. I kapittel 4 diskuterer Lindseth blant annet stillingens FoU-profil, og hva slags forskning som særlig skal tillegges dosentenes ansvarsdomene.

Dosentenes fortellinger i kapitlene 5–10 avslører også utfordringer dosentene har stått overfor på sin kvalifiseringsvei, bl.a. det ensomme løp flere har erfart. Selv del 3 (kapittel 11–14), om prosjektet for å hjelpe interesserte kandidater å gå dosentveien, er ikke fri for utfordringer. Hvordan

utforme og tilpasse seminarer og veiledning, samt hvordan skaffe rimelig mengde ressurser, er to eksempler på utfordrende spørsmål i denne delen.

Så hvorfor da ha en avsluttende del med ytterligere fokus på utfordringer? Det kunne jo vært mer oppmuntrende å løfte frem de lyse og gledelige sidene ved å være dosent. Begrunnelsen ligger dels i at vi enda ikke har dekket temaet opprykksbedømming, som kan både være skjebnesvangert og utfordrende for alle som ønsker å bli dosenter. Dette skriver vi om i kapittel 15. En annen begrunnelse er at vi i liten grad har belyst dosentrollens delmandat som didaktiker innen høyere undervisning. Det forventes at dosenter skal ha særlig kompetanse på området, men utover dette er det mange uavklarte utfordringer. Dette berøres i kapittel 16, sammen med spørsmål knyttet til anvendelser av dosentstillingen i øvrig akademisk arbeid.

KAPITEL 15

På bakrommet til sakkyndige bedømmelsesutvalg. En kamp om fortolkning av kriteriene

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen
Universitetet i Agder

Abstract: This chapter offers outsiders a view of what goes on when a committee of experts assesses a candidate's application for promotion to docent. The authors discuss various interpretations of the criteria a candidate must fulfill to attain promotion and the fact that different committees employ different interpretations. Some analytical questions and predetermined assumptions are used as reflective tools to analyze the experiences in six cases. In closing, the chapter offers some recommendations to the parties involved in various levels of the docent path: academic institutions and their administrations, members of assessment committees and the docent candidates themselves.

Keywords: docent promotion, assessment, committee, academic administration, challenges

Introduksjon

Dette kapitlet baserer seg på forfatternes erfaringer med deltagelse i sakkyndige utvalg som bedømmer kandidaters søknader om opprykk til dosent. Bedømmingserfaringene er av nyere dato: Bachke 2013–2018; Hermansen 2016–2018. Kandidatene har søkt opprykk innenfor ulike fag: sosialt arbeid, profesjonskunnskap, etikk, sykepleie og pedagogikk. Noen

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. & Hermansen, M. (2020). På bakrommet til sakkyndige bedømmelsesutvalg. En kamp om fortolkning av kriteriene. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 15, s. 281–301). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch15

utvalg har konkludert med opprykk, andre med avslag. De fleste gangene har alle utvalgsmedlemmene vært samstemt enige om konklusjonen. Andre ganger har det vært dissenser. Det har til og med blitt skrevet mindretalls- og flertallstekst. Vår samlede erfaring er altså bred hva fag, utfall og stridsspørsmål har vært. Likevel er den begrenset til å være en delvis oversikt over utfordringer og stridsepler som kan utkrystallisere seg i dette fortolknings- og bedømmelsesarbeidet. Men delvisheten er ikke til hinder for å presentere og diskutere temaer vi har erfart. Kapitlet beskriver derfor eksempler vi har bedømt, i særlig grad refleksjoner de utløste. Tekstutdrag fra bedømmelsesarbeid som siteres, publiseres i anonymisert form med samtykke fra de involverte personer.

Gjennom arbeidet med søknadene har vi blitt overbevist om at dosentene står for betydelig akademisk relevant kunnskapsutvikling. Denne bør aksentueres, ivaretas og tilkjennes plass i det akademiske fellesskapet. Derfor er det vår klare mening at den norske dosentordningen bidrar til å supplere den akademiske kunnskapsutviklingen og gjøre den mer helhetlig. Vårt håp er at kapitlets refleksjoner oppleves som et konstruktivt innspill til hvordan man kunnskapsteoretisk innretter seg, og hva som er relevant kompetanse i høyere utdanninger. I neste omgang kan dette få konsekvenser for rekruttering, sammensetning, kvalifikasjonsbygging og videreutvikling av personalressurser i akademia.

Kapitlets disposisjon

Kapitlet består av to hoveddeler. Del 1 beskriver eksempler på utfordringer i bedømmelsesutvalgenes fortolkning og refleksjoner rundt kriteriene for dosentopprykk. Del 2 oppsummerer erfaringene med å håndtere utfordringene i form av råd til aktuelle aktører innenfor bedømmingsarbeid. Kapitlets hensikt er å formidle kriteriefortolkninger som sakkyndige utvalg kan være uenige om. Eksemplene illustrerer hva utvalgene har diskutert, og at søknader kan få ja eller nei avhengig av hvor romslig kriteriene tolkes.

Noen utvalg godtar i betydelig grad avvik fra «forskerutdannelsen», og viser samtidig åpenhet for å berømme innsats av høy kvalitet innenfor det pedagogiske området eller på andre felt. Andre utvalg har medlemmer som forholder seg snevert til likheter med den klassiske professorkompetansen.

Debatten rundt fortolkning av kriterier er levende, men foregår for det meste innad i de sakkyndige utvalgene. I dette kapitlet ønsker vi å dele erfaringer og refleksjoner omkring stridighetene som forekommer i vurderingene, og slik hjelpe andre sakkyndige utvalg til å bli ytterligere bevisstgjorte. Kanskje kan utvalgsmedlemmer lettere blir oppmerksomme på egne bias, og dermed utøve en likere bedømmingspraksis?

Del 1. Vurdering av dosentsøknader; utfordringer og eksempler

I denne delen presenterer vi seks eksempler fra bedømmelsesutvalg for dosentsøknader. For å gi et grunnlag for drøfting av eksemplene peker vi først på noen antagelser som vi mener kan ha betydning for vurderinger av dosentsøknader ved norske institusjoner. Deretter gir vi en oversikt over krav som bør stilles til en dosentsøknad og stiller noen analytiske spørsmål til utvalgsvurderingene.

Antagelser om dosentstillingen

Generelt i akademisk arbeid, men også i vårt utvalgsarbeid, har vi erfart at det eksisterer en rekke fordomspregede antagelser om dosentstillingen. Vi vil i det følgende presentere tre av disse antagelsene. Antagelsene vil kunne prege vår og andre bedømmeres fortolkning av forskriften for opprykk til dosent (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006), og dermed farge bedømmingen av opprykkssøknader. Presentasjonen munner ut i en spesifisering av dosentkriteriene vis-à-vis professor, samt noen spørsmål som tentativt anvendes i analysen av eksemplene.

Antagelse 1: Dosenttittelen tilskrives i overveiende grad en lavere standard enn professortittelen. Antagelsen innebærer også at praksisforskning verdsettes lavere enn grunnforskning.

Antagelsen støttes av fremstillingen i kapittel 2 om dosentstillingens historikk, og instituttleder Dalehefte er også inne på tematikken i kapittel 14. Ytterligere dokumentasjon hentes fra vårt lange akademiske virke, der

vi stadig har opplevd at utviklingsarbeid nedprioriteres til fordel for forskning. Spørreundersøkelsen blant dosenter (kapittel 3) viste at mange opplever seg forskjellsbehandlet vis-a-vis professorene. Respondentene nevner for eksempel lønnsplassering, utestenging fra kommisjonsarbeid og symboloppdrag, lite tildelt forskningstid og at ledelsen glemmer dem.

Antagelsen har følger for både sakkyndige utvalgs bedømmingsarbeid, og for dosentenes tildelte arbeidsoppgaver – og dermed stillingens renomme. Faren for at sakkyndige utvalg underkjenner kandidaters faglige portefølje øker dersom utviklingsarbeid ikke verdsettes. En slik praksis kan smitte over på den akademiske ledelse som ikke tør benytte dosentene til utviklingsprosjekter.

Antagelse 2: Bedømmelser av dosentkvalifikasjoner tar i praksis ofte utgangspunkt i opprykkskriteriene til professor. Antagelsen impliserer at professorer i utvalgene tenderer mot å vurdere dosentkandidater ut fra professormålestokken. Paradoksalt nok har dosenter hang til å gjøre det samme.

Antagelsen innebærer at dosentkandidater som tilkjennes opprykk, i for stor grad kan ha en professorlignende portefølje. Det kan bety at dosentenes særområder, (b) og (c), ikke blir ivaretatt, eller overlatt til akademikere uten formell godkjent kompetanse på feltet.

Antagelse 3: Bedømmelser av opprykk preges i stor utstrekning av den verdimessige og vitenskapelige basis som utvalgsmedlemmet selv har som forsker og akademiker. En slik projiserende skjevhet gjelder også for annet vitenskapelig vurderingsarbeid.

Det er kjent og allment akseptert at forforståelser og forkjærlighet for bestemte paradigmatiske standpunkter, diskurser eller skoler har betydning for hvordan man tolker og forstår et saksforhold (Gadamer, 2014; Luhmann, 2000; Ricœur, 2017). Denne tilbøyeligheten må man regne med, men det kan virke som at aksepten av dette varierer mellom ulike vitenskapelige miljøer. Tendensen er at man innen humaniora og samfunnsvitenskap i større grad er innforstått med fenomenet enn innenfor tekniske, naturvitenskapelige og helsevitenskapelige fag.

Konsekvensen av denne antagelsen vil først og fremst påvirke bedømmingen av opprykkssøknader. Paradigmatiske avgrensninger hos medlemmer av sakkyndige utvalg kan lett medføre at kvalitetsarbeider som er preget av annerledeshet, enten det er metodisk eller knyttet til innhold, form og struktur, kan bli avvist og underkjent. Dermed oppstår et dobbelt tap: Kandidaten mister sitt opprykk, og vedkommendes arbeidssted og fagmiljø skusler bort et berikende mangfold.

Å kvalifisere til dosent

Som pekt på over vil de tre antagelsene ha konsekvenser for både enkeltpersoner, fagmiljøer og dermed trolig også for de høyerer utdanningsinstitusjoner. I sum påstår vi at alle taper på dette ved at både det forskningsfaglige miljøet og undervisningen blir mer smalsporet og dermed variasjonsfattigere. Hvis antagelsene vinner bevisst eller ubevisst frem, vil man også neglisjere viktige budskap i Forskriften for ansettelse og opprykk (2006). Den er inngående behandlet i denne bokens kapittel 1, men vi gjentar noen poeng for å belyse forskjeller i vurderingene av dosent- og professor-stillingene. Punktene vil fungere som en bakgrunn i gjennomgangen av eksemplene. I tillegg håper vi at punktene kan hjelpe fremtidige medlemmer i sakkyndige utvalg til å avklare noen av de utfordringene man møter i vurderinger av dosentsøknader, i forkant av utvalgsarbeidet.

Forskjellen mellom kravene til en dosent og en professor:

- Kriteriene krever større kompetansebredde for å bli dosent enn professor.
- Dosentløpets dokumentasjonsformer er mindre utviklet og standardiserte. Hvis kvalitetsstandarden skal være fagfellevurderte produkter må andre former for fagfellebedømmelse enn den som gjelder ved vitenskapelige artikler, godkjennes og tillegges vekt som likestilles med bedømmelse av professorkandidater. Dette betyr at man konkret skal utvikle felles redskaper som hjelper utvalgsmedlemmer i vurderingen av kvalitetsnivået til andre typer arbeider.

- Dosenter og professorer defineres som likeverdige. Derfor bør også mange av dosentkandidatenes vedlagte dokumenter være generert de siste seks årene (som professorkandidatenes). Imidlertid bør det i noen grad innrømmes noe større tidsbredde, da utviklingsarbeid ofte foregår over mange år.
- Dosentkandidater må forholde seg til et lignende omfangskrav på skriftlige, publiserte arbeider som professoraspirantene, hvor der forventes 8–10 tidsskriftartikler og 2–3 bøker av solid kvalitet.
- Dosentarbeidene må også speile en viss tematisk og forskningsmetodisk bredde, og ha relevans for fagfeltet det søkes opprykk i. Man må likevel huske at omfanget totalt skal være rimelig likt for opprykk til toppstillingene. Det innebærer at for dosentaspiranter kan manglende fagfellevurderte artikler kompenseres med et økt volum utviklingsarbeider.
- Det er rimelig å presisere at relevant praktisk-pedagogisk kompetanse betyr utøvd pedagogikk, som i vesentlig grad er knyttet til universitets-/høgskolekontekster.

Noen analytiske spørsmål

Til tross for våre forsøk på å konkretisere utfordringer knyttet til å skille de to toppstillingene, vil det likevel alltid oppstå spørsmål til hvordan tolke vurderingskriteirene. De følgende spørsmål vokste frem gjennom arbeidet med UiA sitt dosentopprykks-prosjekt, 2016–2018. Oppdraget satte i gang flere refleksive prosesser. For det første har vi prosesser knyttet til diskusjoner med de deltagende dosentkandidatene, både på undervisnings- og veiledningssesjonene. Dernest har vi inngått i prosesser med akademiske ledere på UiA. Disse har diskutert opplegget med oss og avkrevd progresjonsrapporter, både muntlige og skriftlige. Endelig har vi prosesser rundt antologioppdraget. Det medførte at vi har lest, analysert og drøftet tekster som kriterier, retningslinjer, og utkast til bedømmelsesrapporter. Metaforisk sagt representerer dette input en form for «grounded theory», som har tjent oss i våre diskursive analyser. Samlet har prosessene nedfelt disse spørsmålene:

1. Kan man få opprykk uten fagfellebedømt forskningsartikkel? Hvordan begrunne et ja?
2. Kan man tilkjennes opprykk uten å ha «IMRAD-strukturerte arbeider[1]»?
3. Skal man underkjenne når profileringsdokumentet har mangler, og/eller ikke holder høyt nivå?
4. Må alle fire kriterier være dokumentert dekket?
5. Skal sakkyndig utvalg holde seg til kriteriene alene, eller ta hensyn til «Veiledende retningslinjer» (2007) fra Universitets- og høgskolerådet også?
6. Hvor stor innflytelse skal bedømmingspraksis fra komiteer for professoropprykk ha på vurderinger av dosentkandidater? Hvordan forholde seg til en eventuell delvis «skjult overføring» av professorale kriteriefortolkninger?
7. Er det en implisitt kultur for å betrakte dosenttittelen som annenrangs professor? Hvis ja, hvordan påvirker det sakkyndig utvalgs vurderingspraksis?
8. Hvordan klarer søker å sortere og fortolke kriteriene, og hva er god nok fortolkningsstandard når det kommer til plassering av arbeider under rett kriterium? Hvordan belønnes påpekninger av at enkeltarbeider har tilhørighet til flere kriterier? Eventuelt hvordan straffe mangelfull påpekning?
9. Hva tenker sakkyndig utvalg om forskjellen på kriteriene B (pedagogiske utviklingsarbeider) og D (praktisk-pedagogisk kompetanse)?
10. Har søkere fordel av å dokumentere høye kvalifikasjoner innenfor to (eller flere) av de sju C-områdene, i forhold til bare ett område?

Spørsmålene 1–3 er rimelig spesifikke, i den forstand at sakkyndig utvalg kan svare ja eller nei på dem. De øvrige er av mer generell karakter, noe som innebærer at utvalgene kan falle ned på flere og mer nyanserte svaralternativer. Det kan bety at det vil være mer tidkrevende å komme frem til avklarte svar. Etter vårt syn er den største svakhet ved mange, også i noen

1 IMRAD er en forkortelse for Introduksjon, Metode, Resultat og Diskusjon. I daglig faglig kommunikasjon er det forkortelsen for hvilke elementer som skal være til stede i et akademisk arbeid.

grad våre, utvalgsvurderinger at man i for liten grad har forholdt seg til spørsmålene på en bevisst og skriftlig dokumentert måte.

Eksempler fra bedømmelsesutvalg

Denne delen omfatter fire bedømmelsesarbeider som Bachke har deltatt i, og to for Hermansens del. Hensikten er å gi innblikk i konkrete diskusjoner som forekommer når utvalgsmedlemmer samtaler om kriteriefortolkninger, og vise deres konsekvenser for utfallet.

Eksempel 1: «Hjelp, søker har jo ikke IMRAD-strukturerte produkter!»

Tre sakkyndige utvalgsmedlemmer satt på forskjellige steder i Norge med den samme opprykkssøknaden. Dosentkandidaten hadde levert inn en velorganisert søknad, og det var derfor enkelt for bedømmerne å følge søkerens kriterierelatering og vedleggsnummerering av de enkelte arbeidene. Profileringsdokumentet understreket dette ved å vise vedleggenes relevans for fagområdet søker ønsket å bli dosent i, påvise kronologiske utviklingslinjer mellom enkeltprodukter innenfor samme temaområdet, og plassere produksjonen inn i de forskningsmetodiske, vitenkapsteoretiske og fagdidaktiske rammer på en reflektert måte. Søknaden som helhet talte derfor med tydelig stemme inn både i den mer generelle akademiske diskurs, og i den mer spesifikke didaktiske refleksjon innen høyere utdanning.

Da nærlesingen begynte mente fagfelle 1 at forskningskriteriet krevde at noen arbeider burde følge det tradisjonelle mønsteret for oppbygging av vitenskapelige artikler (IMRAD-strukturen). Han mente at det var et tegn på at søkeren behersket denne vitenskapelige sjangeren, noe som krevdes for å få dosentopprykk. Med denne forståelsen gikk han til telefonmøtet med det to andre fagfellene.

Etter en åpningsrunde med oppvarmende småprat tok fagfelle 1 ordet og roste først de positive sidene ved søknaden, men så kom den kritiske replikken: «Hjelp, søker har jo ikke IMRAD-strukturerte produkter!» Før han fikk sagt noe mer, brøt fagfelle 2 inn: «Kriteriene sier ikke at

det er et absolutt krav for at noe skal regnes som et vitenskapelig bidrag. Søkeren har dessuten rikelig med annen produksjon og virksomhet med betydning (impact) både innad i akademia og utad til et bredere publikum. Disse arbeidene passer under de to øvrige kriteriene for opprykk, og gjør at vi kan redusere fordringer om et stort volum på det renspikka vitenskapelige feltet. Det er nettopp denne skjevheten som gjør at denne søknaden treffer dosent-segmentet.» Fagfelle 3 fulgte opp med lignende argumenter, og supplerte med å poengtere kandidatens gode refleksjoner omkring kunnskapsbegrepet. «Nettopp dette underbygger at vi har med en dosent å gjøre, og en av det solide slaget», tilføyde han.

Fagfelle 1 ba om betenkningstid. Han leste flere bidrag om igjen, og så på omfanget og kvaliteten til alle arbeidene på nytt. Konklusjonen ble da enstemmig: Søker fikk opprykk.

Dette eksempelet belyser vårt analysespørsmål 2: «Kan man tilkjennes opprykk uten å ha IMRAD-strukturerte arbeider?» Her dokumenteres at dosentkriteriene gir store muligheter for å vektlegge annen type kvalitet enn IMRAD-regisserte produkter som dokumentasjon på vitenskapelighet. Fagfelle 1 tok utgangspunkt i en bestemt type kvalitetskjennetegn, og måtte lære seg annerledesheten i dosentbedømmingen i forhold til et opplagt krav ved vurdering av professoropprykk.

Eksempel 2: «Her fins ikke noe fullvitenskapelig bidrag – ingen fagfellebedømt artikkel!»

Søknaden inneholdt mange boktekster. Noen komplette bøker, og noen kapitler i antologier. Publikasjonene var utgitt over mange år. Søkeren var for en stor del eneforfatter. Mange av bøkene hadde vært, og var fortsatt på pensumlister. I tillegg inneholdt søknaden fagessays og debattpregede petiter. Disse var publisert i tidsskrifter som var relevante for profesjoner som søkeren hadde utdannet studenter til over år.

Det sakkyndige utvalget besto av to norske med toppstillingskvalifikasjoner pluss en utenlandsk professor. Vedkommende kunne norsk, men hadde lite kjennskap til dosentløpet. I første telefonmøte uttalte denne fagfellen: «Her fins ikke noe fullvitenskapelig bidrag – ingen fagfellebedømt artikkel!» Fagfellen fortsatte: «Hvordan kan man da jamføre

med det professorale nivå for kvalitet?» Utvalgets leder svarte med å henvise til forlagenes praksis. De har sine sakkyndige som kvalitetssikrer faglig standard – også i forhold til aktuell vitenskapelighet på feltet. At bøker over tid er pensum, borger for solid pedagogisk kvalitet. Lederen tilføyde: «Bøker som er pensum over år, viser at søkeren har hatt impact, fordi mange studenter har jobbet med vedkommendes tekster.» Etter litt replikkveksling ble utvalget enige om en ny leserunde, hvor man også begynte å skrive kommentarer til enkeltvedlegg. I neste telefonmøte var enigheten stor både når det gjaldt omfang og kvalitet. Fraværet av vitenskapelige artikler ble fullt ut kompensert av søkers bidrag på andre akademiske relevante virksomhetsområder, som kunnskapsleverandør, pedagogisk tilrettelegger internt, og som deltaker i den fagpolitiske debatten eksternt. Søker fikk opprykk til dosent.

Eksempelet illustrerer analysespørsmål 1, «Kan man få opprykk uten fagfellebedømte forskningsartikler?» Sakkyndig utvalg konkluderte med at det kan man. Slik vi forstår kriteriene, mener vi til fulle at dette er helt i overensstemmelse med ånden i den norske dosentordningen. Hvis kvaliteten er høy nok, behøver ikke denne kvaliteten dokumenteres i form av tradisjonelle fagfellevurderte bidrag, eller være publisert i en vitenskapelig tidsskriftserie.

Eksempel 3: Solid sjanger-bredde og tilfredsstillende kvaliteter på mye, men hvor er søknadens røde tråd?

Utvalget hadde mottatt søknaden. Medlemmene skumleste den for å få et førsteinntrykk. Før lederen hadde rukket å lage en fremdriftsplan, mottok han en e-post fra et utvalgsmedlem. Der sto det: «Profileringsdokumentet mangler opplysninger om hvilken fagdisiplin søker ønsker å bli dosent i, og har følgelig ingen argumentasjon og refleksjon omkring hvordan enkeltvedlegg peker mot et eller to kompetansefelt. Dermed opplever jeg at søknaden mangler en helhet, en rød tråd, en syntese. Dessuten er profileringsdokumentet kortfattet og mangler delvis presisjon på vedleggshenvisningene. Dette gjør det uråd å finne frem i søknaden.» Fagfelle 2 hadde merket seg det samme, og mente at uoversiktligheten gjorde at utvalget ikke kunne behandle søknaden.

Lederen ba kollegene holde an, og viste til at mange vedlegg hadde tilfredsstillende kvalitet. Dessuten har utvalget en mulighet til å spørre søker om tilleggsopplysninger. Dette ble også gjort. I påvente av ny informasjon skrev utvalget sine vurderinger av enkeltbidragene. Mange av disse ble bedømt meritterende for opprykk. Søkers solide sjangerbredde viste at vedkommende dessuten passet til dosentsegmentet. Tilleggsopplysningene kom. Ny vurdering, men dessverre hadde ikke tillegget den nødvendige overbevisende kvaliteten. Søker fikk ikke opprykk.

Eksempelet belyser analysespørsmål 3: «Skal man underkjenne når profileringsdokumentet har mangler – ikke holder høyt nivå – på linje med doktorgradskappe?» Svaret gir seg nesten selv: Store mangler ved profileringsdokumentet får naturligvis konsekvenser. Vi tenker at i en professorbedømmelse kan en kappe være unødvendig, fordi sjanger og formkrav er rimelig entydig definert. I en dosentsøknad er sjanger og krav til form mye åpnere, men kvalitetskravet har samme nivå som for professorbedømmelser. På grunn av det løsere formatet fordres det at dosentkandidaten eksplisitt belyser, begrunner og forklarer sammenhenger mellom innleverte produkter og kriteriene, slik at den røde tråd blir tydelig rettet mot fagfeltet det søkes opprykk i. Dette begrunnelsesarbeidet kan med stor fordel utformes i et profileringsdokument. På våre dosentseminarer på UiA understreket vi dette sterkt, og anbefalte kandidatene å skrive et utvidet narrativ som sammenfattet og tydeliggjorde sammenhenger i hans/hennes faglige og vitenskapelige utvikling. Hvis slike beskrivelser mangler, eller er ganske mangelfulle, blir søknadens helhet borte, og dessuten vanskelig å finne frem i. Ved slike alvorlige mangler i profileringsdokumentet blir konsekvensen underkjennelse.

Eksempel 4: Alt vel og bra, men profileringsdokumentet har en mangel

Søknaden hadde stort vedleggsvolum. Arbeidene strakk seg over mange år, og fordelte seg med rimelig lik tyngde på de tre første kriteriene. Det fjerde, praktisk pedagogisk kompetanse, var solid dokumentert, og dermed oppfylt. Innleverte dokumenter hadde ikke bare en god bredde, men også gjennomgående høy kvalitet. Søknadens profileringsdokument

var også ryddig, med korrekte henvisninger til vedlegg og nødvendige krysshenvisninger dersom et produkt hadde relevans for flere kriterier. Dette gjorde det enkelt både å få en oversikt over søknaden, og å finne frem i den. Alt syntes vel og bra.

Imidlertid ble det sterk uenighet utvalgsmedlemmene imellom. Argumentasjonen var grundig både fra fagfelle(r) for opprykk og fra fagfelle(r) mot opprykk. Diskusjonen foregikk både muntlig og skriftlig. Hva besto uenigheten i? I hovedsak dreide det seg om i hvilken grad man skulle holde seg til opprykkskriteriene alene (definert i Forskift om ansettelse og opprykk, 2006), eller om man skulle også trekke inn og tilskrive en lignende tyngde til det som sies i *Veiledende retningslinjer for vurdering av søknad om opprykk* (Universitets- og høgskolerådet, 2007). Søkeren hadde ikke i tilstrekkelig grad tatt hensyn til et moment som var nevnt i dette dokumentet, mente opprykks-motstander. Dette punktet burde vært diskutert i profileringsdokumentet, ble det hevdet. Dermed hadde dette ikke det høye nivået som skulle til for opprykk til dosent. Fagfellene ble ikke enige. Utvalget oppnådde altså ikke det som med juridisk språk formuleres slik: Vurderingen er enstemmig og utvilsom blant medlemmene[2]. Søkeren fikk følgelig ikke opprykk.

Her illustreres delvis det samme som i forrige eksempel, knyttet til analysespørsmål 3. Manglene i profileringsdokumentet er av mindre omfang i dette eksemplet, men den ene mangelen anses som så vesentlig at utvalget samlet ikke anbefaler opprykk. Eksemplet viser hvilken vekt sakkyndige utvalg legger på den samlende fremstilling og argumentasjon i profileringsdokumentet. Dette tilskrives altså en avgjørende betydning. Mangler kan begrense utvalgets muligheter for å bedømme om søknadens helhet holder høyt nivå eller ikke.

---

2 Jf. § 2–3, punkt 10 «Når et utvalg avgir kompetanseerklæring, skal det alltid angi på hvilket fagområde og eventuelt i hvilken spesialitet søkeren anses å ha dosentkompetanse. Uttalelsen skal alltid gi uttrykk for om kompetanseerklæringen er enstemmig og utvilsom» (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006).

Eksempel 5. En medbedømmers påpekninger og refleksjoner og våre kommentarer

I et sakkyndig utvalg som Hermansen deltok i, mottok han en rekke overveielser fra en medbedømmer, A. Utdrag fra disse presenteres her, etterfulgt av Hermansens analyser og refleksjoner. Overveielsene fra A er hurtig nedtegnet, og de har derfor karakter av umiddelbare refleksjoner. Likevel inneholder de klare identifikasjoner av fenomener som vi tar nærmere i øyesyn i etterkant. Hvert moment gis en underoverskrift.

Åpne kriterieformuleringer, fortolkningsutfordringer og overlapp

A: Min erfaring er at det finnes mye usikkerhet her fordi retningslinjene som finnes, har en til dels åpen og overordnet form. Hvordan skal man i sin søknad tilfredsstille krav om «Dokumentert omfattende pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet», og samtidig også «Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning»? Det skal vel vanskelig gjøres at det første kriterium oppfylles uten å ha ivaretatt det siste?

Hermansen: Denne utfordringen er tydelig relatert til vårt refleksjonsspørsmål 9, «… forskjellen på de to pedagogiske kriteriene?», men berører også litt mer indirekte spørsmål 8, «Hvordan klarer søker å sortere og fortolke kriteriene …?». En forskrift skal etter vår oppfatning være åpen og tolkbar, men etter vår mening er det riktig at en helt åpen tolkning vil sette utvalgene i en relativt hjelpeløs posisjon. Noe som kan hjelpe utvalgene, kan være den støtte man finner i stillingsannonsens ordvalg. Denne teksten kan peke på bestemte kvalifikasjonsområder som skal tilgodeses.

Alternativt kan utvalget hjelpe seg selv ved å ha foretatt en egen fortolkning av disse to kriteriene innledningsvis (jf. den innledende fortolkning som er presentert i dette kapitlet). Her kan man se på hvilke innsatsområder, læringsgrunnlag og verdigrunnlag universitetet har beskrevet. Man kan også hente vurderingshjelp i fagområdet, som søkeren

beskrev i sin søknad om opprykk til førstelektor. Trolig kunne de enkelte universiteters fakulteter vært til hjelp og inspirasjon for utvalgene ved å skissere en fortolkning av forskriften. Det er en opplagt utfordring at grenseoppgangen mellom de to pedagogiske kriteriene i forskriften ikke er klar. Sakkyndig utvalg kan håndtere utfordringen ved å gi sine tolkninger av forskjeller og overlappinger skriftlig form, og dermed klargjøre hvordan man forholder seg til eventuelle overlapp. I sum kan man si at dette spørsmålet kan løses gjennom eksplisitt fortolkningsarbeid, fortrinnsvis foretatt av utvalget selv.

Sjupunkts-kriteriet: Hva er av betydning, og derfor meritterende?

A: Hva er best, ett krav omfattende ivaretatt, eller flere krav tilfredsstillende ivaretatt? Noen klarere retningslinjer her tror jeg kan gjøre det lettere for søkere, og ikke minst forhindre at en praksis blir løftet opp til en forskrift når den ikke er det. Et eksempel er den «sannhet» som synes å ha blitt praksis ved vurdering av professorkompetanse. Her vektlegges kravet om å ha veiledet på doktorgradsarbeid tydelig, og har vært en av de viktigste begrunnelser for at søker ikke får en slik kompetanse. Men i kriteriene står det bare at søker skal vise nasjonale og internasjonale standarder på vitenskapelige arbeid. Det kan vel være så mangt, og langt mer enn dette.

Hermansen: Denne utfordringen er knyttet til analysespørsmål 10. Følgelig er vi enige i at dette er uklart. Man kan fortolke minimalistisk, og kun omtale ett område. Men søknader med større bredde vil fremstå som mer overbevisende, jf. det vi har sagt tidligere om at bredde er et kjennetegn på dosentkvalifikasjonen.

Be om personlig kompetansevurdering eller opprykk ved å søke stilling?

A: Hvilke av disse to alternativene er det beste valget for en dosentkandidat?

Hermansen: Dette valget er ikke knyttet til noe analysespørsmål, men vi har erfaringer med at dosentkandidatene ber oss om råd. Vanligvis har vi basert oss på sunn fornuft, og sagt at dersom de har en jevn fordeling

av dokumentasjon på kriteriene 1a, 1b og 1c (se kapittel 1, side 20), kan det være bedre å søke på utlyst stilling. Det fordrer imidlertid at utlysningsteksten krever variasjon i kompetanse, og at kandidaten imøtekommer det som etterspørres. Hvis man har en skjev kompetansedokumentasjon, kan man falle heldigere ut ved å velge et personlig utvalg. Da kan man nemlig argumentere for at stor tyngde på ett kriterium kan kompensere for mangel på de andre. Ved personlig utvalg kan man også slippe å ta hensyn til bestemte formuleringer i utlysningstekst. Dessuten kan kandidaten komme med forslag på utvalgsmedlemmer, og dermed øke muligheter for å få bedømmere som begeistres av akkurat denne tendensen til ensidighet.

Utfordringer knyttet til sakkyndig utvalgs sammensetning og medlemmenes oppgaveforståelse

A reflekterer her på flere relevante spørsmål:

1. Er det riktig å oppnevne tre med professorkompetanse til å vurdere opprykk til dosent? Etter min mening bør utvalgene ha minst en dosent.
2. Hvor godt er de sakkyndige innforstått med oppgaven de påtar seg? Eksempelvis erfaring med å bedømme dosentkompetanse som er noe annet i andre land enn i Norge. Jeg har opplevd at utlendinger, fra f.eks. Sverige, forstår dosentkompetanse som noe annet enn i Norge. Det har fått uheldige utfall.
3. Hvor bred bør kompetansen i det sakkyndige utvalg være? Er det en god ide at noen har dybdekompetanse på søkerens fagspesiale, og andre pedagogisk kompetanse? Søkeren vil da bli bredere vurdert enn med tre med spisskompetanse på et lite felt.

Hermansen: Ifølge retningslinjene kan både dosenter og professorer sitte i sakkyndige utvalg. Men fortsatt forekommer det utvalg uten dosenter. A poengterer at slik praksis bør man få avviklet. Dette synspunktet er rimelig, og vi støtter at minst ett utvalgsmedlem bør være dosent. Imidlertid adresseres ikke et annet problem vi har møtt, og som kan kalles en paradoksal påstand: Professorer som bedømmer dosentkandidater,

tenderer til å vurdere kandidatenes kvalifikasjoner ut fra kriterier som gjelder ved professorbedømmelse. Men det ubegripelige er at dosenter i de samme utvalg har lik tendens. Etter vår mening representerer dette en dobbel bias.

Hvordan kan en slik tendens forstås og forklares? Helt enkelt kan man for professorale utvalgsmedlemmer si at tendensen rett og slett er en følge av at de ut fra sin utkikkspost synes at kriteriene for professoropprykk er de mest rimelige i forhold til kvalifikasjon. På sett og vis er de vanedannet til å vurdere slik. Ut fra formuleringen om likeverdighet mellom de to stillingstitlene fins det en form for logikk i å tenke slik. Dermed vektlegges professorkriteriene nærmest ubevisst. Når det gjelder dosentmedlemmer i utvalgene, kan det forholde seg annerledes. De er en gruppe toppkvalifiserte medarbeidere som relativt nylig har fått formell likestilling med professorer. Kan dette innebære at de ennå ikke helt opplever at likestillingen er legitimert, eller at deres kompetanse anses likeverdig? Kjenner de seg ikke helt trygge på at de er likeverdige utvalgsmedlemmer, og «sikrer» seg derfor noe ved å lene seg til kriteriene for professoropprykk? Hvis noen av disse påstandene medfører riktighet, løser man ikke bias-problemet gjennom å trekke inn flere dosentmedlemmer i utvalgene. Trolig trengs det flere års praksis med poengtert likeverdighet, diskusjoner omkring tendensen til å være for professoral i kriteriebruken, trening i å fortolke og identifisere høy kvalitet i utviklingsarbeid og praksisforskning osv.

Hva gis plass i sakkyndige uttalelser?

A: Jeg har lest svært mange sakkyndige uttalelser i forbindelse med mitt arbeid. Variasjonene er mange og kreative, og forskjellene store både hva angår tekstenes omfang og dybde, og hva som vektlegges i omtalen. Noen tar med den minste lille publikasjon. Andre vektlegger bare vitenskapelige arbeider. Forskjellige profesjoner har forskjellige måter å presentere sin vurdering av en søker på. Grovt sett kan man si at de profesjoner som har en naturvitenskapelig tilnærming til sitt fagfelt, er ordknappe. De benytter ikke sjelden en skjematisk fremstilling, og vektlegger i sin vurdering i større grad enn humanistiske profesjoner erfaringer fra praksis. Også innenfor f.eks. lærerutdanning og sykepleierutdanning kan variasjonene være store (ingen slår teologer og representanter for norskfaget). Burde det

være en litt samlende mal for disse vurderingene? Og kanskje også noen retningslinjer for muligheter til å anke på formelle feil i vurderingen? Egentlig er det litt merkelig at for å vurdere utviklingsarbeider og pedagogisk kompetanse er svært mye overlatt til skjønn, tolkning og egen erfaring. Men for de vitenskapelige arbeidene søkeren har sendt inn til vurdering, er det klare (metodiske) krav hvorvidt de kan vurderes som meritterende.

Hermansen: Når det gjelder de sakkyndige uttalelsene, mener vi at noen av utfordringene beskrevet her, vil kunne imøtegås og håndteres ved hjelp av mer eksplisitte fortolkninger, som nevnt over. Om det skal være en ankeinstans, er vi imidlertid i tvil om. Naturligvis skal det være klagemuligheter, særlig ved prosedyre- eller saksbehandlingsfeil. Når det gjelder klageadgang på mer generelt grunnlag, tenker vi at argumentasjonen er mer sammensatt og motsetningsfylt. På den ene siden er bedømmingsgrunnlaget, nemlig kriteriene, ikke entydige og fastspikrede. Sakkyndig utvalg må fortolke dem, og nettopp tolkningen vil farge konklusjonen. Det betyr at en anke sjeldent vil føre til en avgjørelse som overtrumfer den første. Bedømmere som har tenkt grundig gjennom sine fortolkninger og argumenter og endt opp med en konklusjon som gruppe, vil i de fleste tilfeller stå på sitt, og ikke endre avgjørelsen. På den annen side må vi jo innrømme at en godt begrunnet klage, som på en avslørende måte kan påvise urimeligheter, kan bevege hardhudede, men kloke bedømmere til å rette opp sine feil. Sånn sett bør klageadgang med fordel kunne prosedyrefestes. En egen ankeinstans med eventuelt en eller flere nye bedømmere synes derimot for vidløftig – ikke minst fordi en søknad om dosentopprykk skal fremstå som overbevisende. Så vedgår vi at utvalgsarbeid med rapport inngår i en helhet med flere godkjenningsporter som må svare positivt (tilsettingsutvalg, dekan, o.a.).

Eksempel 6. To utvalgs bedømming av de samme fagfellevurderte, publiserte artikler

De to søkerne hadde skrevet artikler sammen i ei gruppe bestående av fire forfattere. Som medlem av begge utvalg hadde Hermansen en unik

adgang til å få innsikt i hvordan disse beskrev og vurderte to identiske artikler som begge søkerne vedla. Artiklene var publiserte i anerkjente vitenskapelige tidsskrifter. Det ene utvalget gav hederlig og meritterende omtale av artiklene, og konkluderte med å innstille på opprykk. Det andre utvalget endte opp med motsatt konklusjon, og med at Hermansen skrev en mindretallsuttalelse hvor han konkluderte med at kandidaten var kvalifisert for opprykk. Det som gjør saken ekstra tankevekkende, er at de to søkerne hadde søknader som også ellers lignet hverandre, både i omfang og kvalitet på vedlagte dokumenter, samt utformingen av profileringsdokumenter. Eksempelet illustrerer diskursiv uenighet og tautrekking som kan finne sted på bedømmeres bakrom.

Bedømmelsestekstene av de parvis samme vitenskapelige arbeider viser at utvalgene har ordlagt seg ganske forskjellig. Utvalg 1 har eksplisitt anvendt forskriftens begreper og relatert bedømmingen til kriteriene, og vurdert de aktuelle artikler til å være på høyt nivå (som kreves for opprykk). Følgelig har vurderingen medvirket til å finne søker 1 kvalifisert. Utvalg 2 har derimot ikke aktivt henvist til forskriftens kriterier, bare kreditert for forskerdeltagelse. Denne passiviseringen av forskriften frykter vi kan ha medført at utvalget kan ha benyttet implisitte, skjulte eller andre kriterier i sin bedømming. Når to sentrale arbeider i søknadsporteføljen til søker 2 har fått en lite forskriftsrelatert omtale, kan det ha medvirket til at vedkommende ble underkjent. Selvsagt inngår andre arbeider i begges søknader. De ulike utfall kan like gjerne vært begrunnet ut fra disse. Vårt poeng er at kandidaten lettere forstår rimeligheten i en bedømmelsestekst som uttalt relaterer seg til kriteriene, enn til vurderingsbeskrivelser som fremstår som kriteriefraværende. Dessuten er det tankevekkende og undringsskapende at to utvalg ender opp med så forskjellige bedømmelsestekster av samme vitenskapelige produkter. Det kan tyde på at kandidater i en for stor grad kan være utsatt for vilkårligheter med tanke på ja eller nei til opprykk.

Del 2. Konklusjoner og råd

I denne delen konkluderer vi med noen anbefalinger som åpenbart har rådgivende undertoner for akademias ledere og utdanningspolitiske

talspersoner (både i byråkratiet, regjering og fagforeninger), men ikke minst til fremtidige medlemmer av sakkyndige utvalg så vel som opprykkskandidater.

Myndigheter og ledere i høyere utdanning

Utfordringene med å fortolke kriteriene for opprykk og sakkyndige utvalgs tendenser til å anvende professorale opprykkskriterier i vurderingen av dosentkandidater tilsier at det er behov for ytterligere presisering, konkretisering og innskjerping av retningslinjene for dosenter. Disse må tydeliggjøre annerledesheten vis-a-vis kriteriene for opprykk til professorer. Videre må de poengtert kreditere det bredere kompetansetilfang, og at det fordres høy kvalitet. Hva dette betyr må beskrives nærmere. Samtidig må toppstillingsstatusen ivaretas gjennom å dokumentere at den samlede kompetansen har samme volum og kvalitetsnivå som gjelder for professoropprykk. Å utforme slike avklaringer må komme fra høyeste myndighetshold, og følges opp med evaluering av bedømmingspraksiser. Slik kan man unngå uønskede og fordreide vurderingskulturer.

Det synes nødvendig å vurdere hvordan høyere undervisningsinstitusjoner praktiserer opprykksprosessen, med tanke på denne bør være tilnærmet lik. I dette inngår også noe ettersyn med hvordan dosenter tildeles oppgaver og ressurser. Kanskje dette tilsynet og utenfra-blikket kan være en ny oppgave for NOKUT? Kanskje et NOKUT-tilsyn ville resultere i et pålegg om å skolere utvalgsmedlemmer formelt? Muligens ville institusjonene også bli bedt om å bruke mer ressurser på kandidater som velger førstelektor–dosent-stigen for å kvalitetssikre denne karriereveien. Vår erfaring/påstand er at det i dag er jevnt over for store forskjeller i tildelingen til de to karriereveiene.

Sakkyndige utvalgsmedlemmer

Å bli dosent krever ingen formell skolering. Man blir førstelektor ved å levere fra seg et visst antall dokumenter som viser arbeider man ha produsert, eller utført, til et utvalg hvor det sitter folk med akademisk førstekompetanse. Man mottar en skriftlig vurdering som inneholder en del

argumenter for at man tilkjennes opprykk. Ingen prøveforelesning (unntak når opprykk og nytilsetting faller sammen). Ingen disputas. Ingen tilgang til hva utvalget har diskutert om søknaden i forhold til opprykkskriteriene. Ved dosentopprykk gjentas de samme prosesser, og kandidaten forblir like uvitende om argumentasjonen som foregår på utvalgets bakrom. Når man har fått opprykk, kan man nærmest øyeblikkelig bli med på å bedømme nye kandidater – uten noen form for skolering eller formelt veiledertilsyn. Man blir altså sertifiseringsfullmektig uten annen skolering enn sin egen opprykksrapport. Som dosent har man to slike, men knyttet til ulike kriterier, henholdsvis førstelektor og dosent. I sum er dette både et svakt formelt og erfaringsbasert kompetansegrunnlag å ha med seg inn i rollen.

Når en så vet at professorale utvalgsmedlemmer selv ikke har førstehåndserfaring med å være utsatt for dosentveiens kriteriefortolkninger på egne arbeider, er det rimelig at bedømmelsespraksisen preges av store ulikheter, jf. eksempel 6. Bedømmerne er kort og godt ikke opplært i oppgaven. Utvalgsmedlemmer bør ha dette i mente, og møte oppgaven med ydmykhet. Kanskje man også skulle be om at universitets-/høgskolesektoren holdt kurs som måtte bestås for å kunne være bedømmer? Videre kunne man ønske seg at utvalg kunne hente inn en mentor, en person med mye bedømmingserfaring. Spesielt anbefales dette hvis alle medlemmer er uerfarne. Å innføre en muntlig høring i tillegg til vurdering av skriftlige produkter kan også bidra til å kvalitetssikre utvalgenes bedømming, og synliggjøre argumentasjonen bak konklusjonen. En slik dosentdisputas vil kunne virke skjerpende på kriterieforståelser både hos kandidat og bedømmere.

Implikasjoner for dosentkandidatene

Mye av det som er sagt over, har direkte innvirkning på dem som søker opprykk. Tar man f.eks. ressurspunktet, vil det være rimelig å få tildelt tid til søknadsskriving, veiledning og gjerne et opprykkskurs. Veiledning kunne gjerne ha form av en fast hovedveileder og en biveileder. I jobben med søknaden og profileringsdokumentet bør kandidaten påvise hvordan det enkelte arbeid oppfyller kriterier, men også hvordan søknaden

som helhet viser at alle fire kriteriene til sammen dekker kravet til volum og kvalitet. Det gir profileringsdokumentet en rød tråd, som øker sannsynligheten for at utvalgsmedlemmer i sitt arbeid i stor grad følger kandidatens kriteriefortolkninger, og at fortolkningskampen dem imellom minskes. Dersom utvalgsmedlemmene kan unngå kriterierelaterte stridigheter, vil en rimelig samstemt kriteriefortolkning utvilsomt øke sjansen for et godkjent dosentopprykk.

Referanser

Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forkerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129

Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode*. Århus: Systime.

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*. København: Hans Reitzel Forlag.

Ricœur, P. (2017). *Danske værker* (P. Kemp, Red.). København: Gyldendal.

Universitets- og høgskolerådet. (2007). *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i01dd863b-eb73-4b15-a926-fa5f728df736/endelig_versjon_veiledning_dosent-juni2007.pdf

KAPITTEL 16

Kort oppsummert: Hva skal vi med dosentene?

Roar C. Pettersen
Høgskolen i Østfold

Abstract: In this summary, docent emeritus Roar C. Pettersen sheds light on some current challenges, discussions and future scenarios of the Norwegian docent position.

Keywords: docent, challenges, discussions

Introduksjon

Det er gått ti år siden jeg fullførte dosentløpet, en kvalifiseringsvei som ble etablert i løpet av de siste tjue årene av min aktive yrkeskarriere. Mer eller mindre tilfeldig, slik jeg opplevde det. I dag bidrar flere debatter på nasjonalt nivå til å skape usikkerhet om framtida til dosentløpet og dosentstillingen. Spissformulert stilles det spørsmål om hva vi (egentlig) skal med dosentene (Landsverk, 2018).

Én pågående debatt er knyttet til *Kvalitetsmeldingens* endring av forskriften om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her løftes det fram skjerpede krav til pedagogisk kompetanse i stillingene som førsteamanuensis og professor. Kort og godt: Den undervisnings- og utdanningskompetansen som er en av grunnpilarene i dosentløpet, og som særpreger dosentkompetansen,

Sitering av denne artikkelen: Pettersen, R. C. (2020). Kort oppsummert: Hva skal vi med dosentene? I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 16, s. 303–309). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch16

skal få større betydning i professorløpet. Fra september 2019 skal slike kvalifikasjoner tillegges avgjørende vekt ved tilsetting og opprykk. I tillegg sier *Kvalitetsmeldingen* at alle HU-institusjoner skal ha på plass et meritteringssystem som belønner arbeid som styrker den enkeltes utdanningskompetanse. Uavhengig av type fagstilling kan den enkelte søke om å bli «fremragende» eller «merittert» underviser. Slik godkjenning gir økonomisk uttelling. Imidlertid har det blitt debattert hvorvidt meritteringsordningen også skal omfatte dosentløpet (Bråten & Helseth, 2017; Grepperud et al., 2016)

I en viss forstand tegner debatten et bilde av to karriereløp som blir likere ved at det kan se ut til at professorkompetansen på noen områder nærmer seg dosentkompetansen. På den annen side framheves forskjellen ved at professorkompetanse krever doktorgrad og forskning på internasjonalt nivå. Samlet bidrar det til å forsterke spørsmålet om hvordan de to stillingskategoriene er likestilte, slik intensjonen var. I en viss forstand står vi i en paradoksal situasjon hvor kvalifikasjoner som særpreger dosentkompetansen løftes frem og verdsettes, samtidig som det blir mer uklart og utydelig hva som særmerker dosentstillingen som toppstilling. Det kan svekke interessen for dosentløpet og føre til at det nedprioriteres.

Tidligere signaler fra Kunnskapsdepartementet trekker i samme retning. I forbindelse med endringer i Studiekvalitetsforskriften (2010) i 2015 foreslo departementet at dosenter ikke lenger skulle sidestilles med professorkompetanse, og ikke lenger telle som toppkompetanse ved akkreditering av masterutdanninger. Forslaget ble ikke vedtatt i den endelige forskriften, men gir et visst innblikk i departementets tenkning om dosentstillingen (Naustdal, 2017).

En annen debatt knyttet til dosentstillingen status og skjebne er kommet i kjølvannet av det såkalte Underdalsutvalgets rapport (Underdalsutvalget, 2018). Utvalget foreslår å fase ut dosent-stigen, og erstatte den med en forskerlektor-stige (FL) som i det vesentlige vil dekke dosentkompetansen. Førstelektorer er innplassert i denne stigen med muligheter for opprykk til *seniorlektor*, en toppstilling på nivå med professor. Forslaget innebærer en fortsatt dobbeltsporet karrierevei til akademiske toppstillinger, omtrent som dagens ordning.

Status quo

Dosentene er en liten stillingsgruppe i akademia, med et cirkatall på snaue 200 dosenter anno 2020. Gruppas posisjon illustreres tydelig ved at det for hver dosent finnes 23 professorer. Det lave antallet betyr også at dosentene utgjør små grupper på utdanningsinstitusjonene; de har heller ikke samordnet seg, verken nasjonalt eller lokalt, for eksempel i en dosentforening.

I sum framstår dosenter som en marginal gruppe med liten slagkraft i forhold til professorgruppa, så vel fagpolitisk som utdanningspolitisk.

Det som også preger nå-situasjonen er at karriereveien fra lektor via førstelektor til dosent fortsatt framstår som utydelig og lite enhetlig. Eide, Glosvik, Haraldseid og Nordkvelle (2017) omtaler den som den «gløymde karrierevegen». Jeg tror uklarheter og status knyttet til dosentstillingen fortsatt kan spores til førstekvalifisering til førstelektor – definert som stilling «… på nivå og omfang med …» (Engelsen, Moser & Wittek, 2013).

Bjørke og Braut (2009) argumenterer for at full og reell sidestilling mellom de to karriereveiene vil kreve at førstelektorkvalifisering gis samme betingelser og rammefaktorer som forskerutdanningen eller ph.d.-skolene. Riktignok har det vært etablert «førstelektorprogram» ved flere institusjoner, men de har på langt nær hatt samme status. De har heller ikke vært enhetlig organisert, og er blitt tilført mindre ressurser. Flere programmer er også blitt avviklet, trass i at det er anslagsvis tre ganger dyrere å få frem en ph.d.-kandidat enn en førstelektor.

I lys av dette har Bjørke og Brauts synspunkt poengtert relevans. De argumenterer videre med at likestilling mellom de to veiene krever «… at også førstelektorkvalifiseringa fører frem til en akademisk grad tilsvarande doktorgraden. Her kan vi trulig lære mykje av erfaringane med *professional doctorate* som er gjort, ikke minst i Storbritannia …» (s. 48). Poenget finner vi igjen i en UHR-rapport som foreslår at all kvalifisering til førstestillingsnivå samles under en ph.d.-ordning (Vøllestad et al., 2012, s. 39). Imidlertid utdyper de ikke hva det vil bety for dem som i dag er førstelektorer og dosenter.

Rapporten «Dosentløpet som karrierevei» (2018) utarbeidet av et utvalg ved NTNU konkluderer i samme retning: De anbefaler en egen ph.d. i profesjonskunnskap og pedagogisk utviklingsarbeid som en tredje vei i

professorløpet.[1] I tråd med denne anbefalingen åpner også Underdals-utvalget for en tredje type grad innrettet mot profesjonsfag, som: «… vil innebære en vektlegging av kobling mellom forskning, profesjonsrettet kunnskap og pedagogisk utviklingsarbeid … Et slikt ph.d.-løp vil kunne sikre både den vitenskapelige standarden, og samtidig sikre viktig nærhet til yrkesfeltet …. Dosent-stigen foreslås faset ut, og erstattet med et ph.d.-løp innrettet mot profesjonsfag som grunnlag for karrierevei i professor-stigen eller i FL-stigen» (Munkeby, 2018, s. 23f).

I denne forbindelse er det interessant å løfte frem en kommentar i UHRs (2007) retningslinjer: Det analytisk-reflekterende og teoretiserende «utenfrablikket» fremheves som hovedsaken i den tradisjonelle doktorgraden – «… selv om det er gode eksempler på doktorgrader utviklet fra et praktisk (praksis-innenfra) ståsted». Disse eksemplene, eller unntakene, ser nå ut til å etablere seg som standard for en ny profesjons-ph.d.

Dosentstillingens fremtid …

Det er ikke lett å spå om fremtida, som det heter. Én mulighet er imidlertid at vi i noe tid fremover vil se tre parallelle veier eller stiger mot akademiske toppstilling med dosentveien som en av dem. Den vil måtte bestå fremover som en vei for lektorer som av ulike årsaker ikke ønsker å gå løs på en doktorgrad.

I vestlige samfunn er det tradisjonelt etablert et skarpt skille mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. Dette kan vi i grove trekk koble til hvordan man i universiteter og høgskoler ser på og forholder seg henholdsvis til professor- og dosentkompetanse. Det kan virke som universitetene fortsatt fremhever de to sidene som adskilte akademiske virksomheter, hvor deres anliggende og tyngde er forskning og vitenskapeliggjøring, hvor kunnskapsutvikling har høyest anseelse (jf. Boyer, 1990).

Det er imidlertid et trekk ved det moderne samfunn at det kreves en tettere forbindelse mellom utvikling og anvendelse av kunnskap. Dermed

---

1 De to andre veiene er den «tradisjonelle» ph.d. disiplin/vitenskap og ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid.

blir det et krav om å produsere og anvende kunnskap som to sider av samme prosess – at de to sidene integreres (Engelsen, Moser & Wittek, 2013). Etter mitt skjønn er nettopp denne tosidige integreringen et definerende trekk ved dosentkompetansen. Det innebærer også å oppheve «innenfrablikket vs. utenfrablikket» som en gyldig og skarp erkjennelsesteoretisk dikotomi.

Slik jeg ser det er det derfor en viktig og utfordrende oppgave for dosenter fremover å bidra til å styrke vitenskaps- og kunnskapsteoretiske diskusjoner med sikte på å etablere et klart teoretisk grunnlag for en praksisnær og utviklingsorientert ph.d.-grad. I dette inngår å etablere klarere kriterier for å vurdere kunnskapsutvikling basert på utviklingsarbeider (U), forstått som en legitim form for forskning, i forhold til kunnskapsutvikling i tråd med den rent vitenskapelige tradisjonen (F). Likeledes omfatter det å presisere nødvendig teoretisk, vitenskapelig og metodisk stringens knyttet til utviklingsarbeider for at de skal bidra til kunnskaps- og teoriutvikling på profesjonsfeltet og det pedagogiske feltet (jf. Engelsen, Moser & Wittek, 2013).

Åpningen av førstelektor-dosentveien i to etapper, i 1995 og 2006, skjedde uten stor ståhei markert med flagg og hornmusikk. I retrospekt tenker jeg at det muligens hadde vært på sin plass. Men kanskje ikke. Mitt poeng er at dosentveien kan ses som et langvarig utviklingsprosjekt. Det har bidratt med viktige erfaringer og produsert dokumentasjon som relevante bidrag i dagens diskurs om hvilke akademiske aktiviteter som bør være meritterende, og hvilken verdi og status de skal tillegges. Jeg tror at vi, uten ståhei, med rette kan konstatere at vi som valgte denne veien, tilfeldig eller ikke, på ulike måter har bidratt til å kaste nytt lys over spørsmålet om «What knowledge is of most worth?» (Spencer, 1884).

Referanser

Bjørke, G. & Braut, G. S. (2009). To karrierevegar – jamstilte, men ulike. *Uniped*, *32*(4), 40–50. Hentet fra https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/artikler/2009/to_karrierevegar_jamstilte_ulike.pdf/

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Lawrenceville: Princeton University Press.

Bråten, H. & Helseth, I. A. (2017). *Merittering av utdanningsfaglig kompetanse – hvor er vi og hvor skal vi?* Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/braten_og_andersen_helseth_merittering_av_utdanningsfaglig_kompetanse.pdf

Eide, E., Glosvik, Ø., Haraldseid, G. & Nordkvelle, Y. (2017, 10. oktober). Den gløymde karrierevegen. *Forskerforum, Kronikk*. Hentet fra https://www.forskerforum.no/den-gloymde-karrierevegen/

Engelsen, K. S., Moser, T. & Wittek, L. (2013). «… på nivå med …» Førstekvalifisering gjennom førstelektorløp – en analyse basert på erfaringer fra lærerutdanningene. *Uniped*, *36*(4), 109–124. https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23091

Grepperud, G. et al. (2016). *Innsats for kvalitet. Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved UiT Norges arktiske universitet og NTNU. Rapport fra en arbeidsgruppe fra UiT og NTNU*. Hentet fra https://www.ntnu.no/documents/1263030840/1268058549/Innsats+for+kvalitet+-+Forslag+til+et+meritteringssystem+for+undervisning+ved+NTNU+og+UiT+Norges+arktiske+universitet.pdf/aadea128-638f-4e2f-8516-5a2ffa54b87a

Landsverk, J. (2018, 7. februar). Kva skal vi med dosentar? *Forskerforum*. Hentet fra https://www.forskerforum.no/kva-skal-vi-med-dosentar/

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/

Munkeby, I. (Red.). (2018). *Dosentløpet som karrierevei* (NTNU rapport). Hentet fra www.ntnu.no

Naustdal, A.-G. (2017). Kompetansekrav i høgare utdanning må avklarast! Hentet fra https://blogg.hvl.no/krohnargument/2017/01/11/kompetansekrav-i-hogare-utdanning-ma-avklarast/

Spencer, H. (1884). *What knowledge is of most worth?* (Opptrykk utgitt i 2011). Charleston, SC: Nabu Press.

Studiekvalitetsforskriften (2010). Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (FOR-2010-02-01-96). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96

Underdalsutvalget. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/718a967d80c74517a38f6dba7e61e524/2018-05-08-utvalgsrapport.pdf

Universitets- og høgskolerådet. (2007). *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse.* Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i01dd863b-eb73-4b15-a926-fa5f728df736/endelig_versjon_veiledning_dosent-juni2007.pdf

Vøllestad, N. K., Fretland, J. O., Fuglseth, A. M., Habib, L. M. A., Malterud, N., Ringdal, O., Skretting, K. & Vinje, J.-W. (2012). *Én ph.d.-grad for fremtidens behov? Kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse* (Innstilling fra en arbeidsgruppe oppnevnt av UHRs styre i samarbeid med Forskningsutvalget). Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/iec5edf9b-d7ad-4dbf-bef9-1e64b68ef938/en_phd_grad_for_fremtidens_behov.pdf

Avsluttende oppfordringer

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen
Universitetet i Agder

Abstract: In this call-to-action chapter, Roar C. Pettersen's reflections in chapter 16 serve as a starting point for summarizing some of the general issues in the book that should be of interest not only to docents, but also other actors in the academic field. Seven points are touched on. (1) The poorly defined docent position, and (2) the constant pro and con discussions associated with the position; (3) the didactic competence of the docents as a key to improved quality of teaching; (4) the differing career ladders of professor and docent seen as an advantage or a challenge, and (5) how to galvanize synergy; (6) who within the landscape of higher education is responsible for implementing change; and (7) how to increase recruitment of docents. The editors do not present clear answers or easy solutions. Rather, they openly invite discussion on these issues. At the same time, they envision a climate in which professors and docents join hands in the same research project as a wishful way to bridge the gap between the two positions, and thereby create synergy.

Keywords: docent, challenges, discussions, modus 1 research, modus 2 research, modus 3 research

Introduksjon

Roar C. Pettersens oppsummering i kapittel 16 identifiserer noe av det akademiske feltets behov og fremtidsmuligheter, og beskriver behovet for dosenter og de debatter og visjoner som knyttes til stillingen. Flere kapitler i boken berører delvis de samme temaene, f.eks. kapittel 1, 3, 4 og 12. Det kan derfor være på sin plass i denne avslutningsdelen å samle trådene. Hensikten er å skape en viss orden i feltet, og spesifikt bidra

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. & Hermansen, M. (2020). En avsluttende oppfordring. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 311–318). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch16a

konstruktivt til debatten rundt dosentstillingen og mer generelt til hvordan man videreutvikler forskning, undervisning og formidling ved universiteter og høgskoler på best mulig måte. Med andre ord prøver vi her gjennom sju punkter å gjøre opp en status for feltet anno høst 2020.

Den uavklarte dosentstillingen

Utfordringens kjerne er, slik vi ser det, den uavklarte dosentstillingen. Denne utfordringen er fundamental, og er utgangspunktet for mange andre spørsmål: Hva slags kompetanse skal inngå i stillingen? Hva vil arbeidsgiver tillegge av oppgaver til rollen? Hvor fritt er det for den enkelte dosent selv å definere rollens innhold og derved bestemme hva han/hun skal være dosent i? Hvordan skal universitetet bruke dosentene? Hvilke arbeidsoppgaver er treffende for dosentenes kompetanse, og bør disse nedfelles i en stillingsbeskrivelse? Bør universitetet avklare hvor mange dosenter det trenger, og innenfor hvilke disipliner?

Slike spørsmål skapes naturlig ut fra at dosentstillingens innhold er lite eksplisitt definert, jf. kapittel 1. Det uklare kan være grunnen til at alle som evaluerer, stiller mange spørsmål og tilkjennegir usikkerhet, jf. kapittel 12, og forklare at det er stort rom for mange tolkninger og personlige utforminger av rollen, jf. kapitlene 5–10. Uklarhetene kan også være et hinder for at faglige ansatte velger dosentveien som karriereløp. Likeledes at de påtar seg ansvar for oppgaver som er antydet i opprykkskriteriene.

Tenkning om dosentstillingen er i stadig endring

Bokens kapittel 2, om dosentstillingens historikk, handler i stor grad om endringer i stillingens innhold og status. I perioder er debatten mer intens. Men tanker om endringer er ikke kun et historisk fenomen. Tvert imot hører det samtiden til. Vi erfarte det i løpet av vårt dosentkursprosjekt og under skrivingen av denne boken. Til sammen dekker det årene 2016–2020. I løpet av denne tiden har det kommet innspill og signaler som berører dosentstillingens eksistensvilkår, fra både politisk og faglig hold. Endringsforslagene som har blitt lansert, har forstyrret

våre forsøk på å lage en samlet fortelling om dosentstillingens ve og vel. Men forstyrrelsene har trolig også beriket og tydeliggjort perspektivene i boken.

Et eksempel er endringsforslagene fra Underdalsutvalget i 2018. De sjokkerte oss, og medførte at vi høsten 2018 anla et partspreget og subjektivt forsvarsperspektiv i favør av å bevare ordningen anno 2006. Forslagene møtte så sterk motstand at daværende statsråd Nybø avviste Underdalsutvalgets innstilling. Det påvirket tonen i vår fortelling. Det ble mindre nødvendig å referere til innleggene akademikerne publiserte, og den intense debatten ble minimalisert i vårt kapittel om den historiske utvikling. I stedet har vi prøvd på mindre retorisk vis å fange mulige virkningssammenhenger. Dette innebærer at vi har forsøkt å beskrive «tidsånden», forstått som et fenomen i samspill med trender, moter og populære strømninger i samtiden. Å fremstille det sammenfattende er utfordrende. På samme vis vil det kontinuerlig være utfordrende for dosentstillingen å definere seg selv og begrunne sin betydning og nødvendighet i den til enhver tids dagsaktuelle presens.

Tross vår iherdighet har vi ikke skapt de klare svarene. Dosentene selv, som kommer til ordet i kapittel 3, klarer heller ikke å bidra med de ønskelige avklaringer. Kan svarene finnes via andre perspektiver, som det didaktiske mandat, kontrastering vis-a-vis professorstillingens innhold og et tettere samarbeid med denne stillingsgruppen om oppgavefordeling og mandater? Eller ved at noen tydeligere tar ansvaret for å beskrive dosentfaglige områder? I det følgende ser vi nærmere på dette.

Økt undervisningskvalitet via dosentenes didaktiske kompetanse

Både politisk og i en bredere samfunnsmessig opinion er det relativ konsensus om at akademias undervisningskvalitet må styrkes. Dette er også blitt understreket i de skjerpede kravene som ble gjort gjeldende for opprykk til førsteamanuensis- og professorstillingene høsten 2019. Hva betyr det så for dosentstillingen? På en måte kan det forstås som at behovet for dosenter reduseres, da denne stillingen nettopp har sin viktigste legitimitet i dens vekt på solide pedagogiske kvalifikasjoner.

Imidlertid representerer kriterium 1b for dosentopprykk et utvidet pedagogisk mandat i retning av et særlig ansvar for pedagogisk-didaktisk utviklingsarbeid. I tillegg har man det mer profesjonsorienterte 1c-kriteriet, som fortsatt er dosentenes domene.

Det skjerpede kravet til undervisningskompetanse vis-a-vis professorene går mest i retning av økt kvalitet på den praktisk-pedagogiske utøvelsen. Fortolket slik kan man se for seg at behovet for dosenters kompetanse øker, da de kan ligge godt an til å være kunnskapsleverandører til kolleger i andre fagstillinger. For dosentstillingen vil det å være kompetansespreder av praktisk pedagogikk til likemenn innenfor planlagte, regisserte rammer oppleves som noe nytt ved rollen.

Nye oppgaver er som regel utfordrende. Scenariet krever imidlertid at man ved mange høyere utdanningsinstitusjoner utfordres til å legge inn dosentkompetanse som en sentral forutsetning for tilsetting ved de organer som har ansvar for institusjonens praktisk-pedagogiske videreutvikling. Denne scenariske innovasjonen vil være utfordrende for mange, men den vil tydeliggjøre og styrke en viktig side ved dosentrollen. Dermed vil det bredere kravet i høyere utdanning om økt undervisningskvalitet bidra til å legitimere behovet for dosenter.

Dosent- og professorløpenes forskjeller – en utfordring?

Hentydningen til 1b- og 1c-kriteriet over illustrerer at det er store kompetanseforskjeller mellom dosenter og professorer. Ulikhetene kan spores tilbake til stillingenes kvalifikasjonsforløp. I kapittel 16 omtaler Roar C. Pettersen ulikhetene som markante, men også fruktbare da de synliggjør to måter å angripe forskning og kunnskapsutvikling på. I denne boken har de to tilnærmingene vært beskrevet slik:

Dosentens områder er innrettet mot praksisforskning og utviklingsarbeid med vekt på overveiende kvalitative, induktive prosjekter. Formålet er å kondensere uryddige, dels uoversiktlige og mangslungne kunnskapsfelt til foreløpige teorikonstruksjoner, og/eller utlede antagelser og hypoteser som videre kan undersøkes via deduktive forskningsprosjekter. Denne kunnskapsutviklingen betegnes ofte som modus 2-forskning.

Tilnærmingens gullstandard er kritisk utfordring av egne forforståelser og bias gjennom ulike innganger og vinklinger.

Professorområdet kjennetegnes av større volum på hypotesedreven forskning. Tilnærmingen er overveiende deduktiv, og gjerne kvantitativt eksperiment-organisert med en dobbel blindtest som gullstandard. Formålet er å utfordre hypotesene på alle tenkelige vis for å sjekke ut om de kan opprettholdes, eller om de må falsifiseres. Tilnærmingen kalles ofte for modus 1-forskning.

Undersøker man professorers og dosenters opprykksporteføljer nærmere, finner man både overlapp og noen ganger nesten motsatte forankringer. Dermed blir skillelinjene på individnivå mer uklare. Det kan være utfordrende, ikke minst for ledernes planlegging og bruk av de to stillingstypene. Overlappen og omvendtheten stimulerer trolig derfor debatten om dosentstillingens videre eksistens, et innforstått spørsmål i Pettersens overskrift «Hva skal vi med dosentene?».

Grenseoppgangen er fortsatt ugjort, jf. kapittel 3 hvor vi foreslo en firepunkts måte å klargjøre stillingenes ansvarsområder. Å prøve ut punktene (a) til (d), eller en annen lignende prosedyre, vil vi anbefale på det sterkeste.

Hvordan stimulere synergier av begge stillingene?

Pettersen peker på at høyere utdanningsinstitusjoner skal løse to sentrale oppgaver: kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. Han tilskriver professorene ansvaret for den første oppgaven, og gir dosentene hovedansvaret for den andre. Følgen blir at dosenter og professorer trenger hverandre. Ifølge Pettersen ligger utfordringen i at samarbeidet på tvers av de to modusene er svakt utviklet.

I de senere år har man imidlertid på noen fagområder beveget seg mot en mer helhetstenkende fraternisering, bl.a. innenfor teknikk- og helse-vitenskapene. Datateknisk utvikling har åpnet for å bearbeide mye empiri eksplorativt uten eller kun med vage hypoteser som utgangspunkt. Denne tilnærmingsmåten, som enkelte modus 1-forskere har navngitt som fisketurer, er blitt nødvendige for å fange inn dypere innsikt

i det menneskelige aspektet i behandling, pleie og omsorg. En god del modus 1-forskere (professorer) finner det dermed mer akseptabelt å jobbe under en kvalitativ tilnærmingsvariant. De gjør strandhogg på modus 2 og dosentenes primærområde. Det motsatte har man sett mindre til.

Vi tolker dette som at noen brofundamenter er under oppføring, og at det kan bidra til at forankrede broer kan etableres i nær fremtid. Da kan man mykne barrierene mellom stillingene, slik at kompetansen kan flyte naturlig og sømløst mellom stillingenes hovedansvarsområder. Fra historieforskning kjenner man til at hvor kompetanser møtes, oppstår nyskapning og synergier (Stavrianos, 1999). Å forløse slike synergier er en påtrengende utfordring ikke bare med tanke på dosentstillingen, men for alle ansvarlige for akademias videre utvikling.

Hvem har ansvaret?

Ansvaret for å skape orden og synergier ligger etter vårt syn primært hos FoU-ledere ved høgskoler og universiteter. Initiativ nedenfra, f.eks. fra dosentgruppen, vil erfaringsmessig ha liten effekt. Hva kan så lederne gjøre for å få i gang motiverende prosesser? Vi tror at det å organisere brede forskningsprosjekter hvor rammene gjør det fordelaktig for både dosenter og professorer å delta, vil være en klok begynnelse. Samarbeidet vil bidra til en fellesskapsfølelse, og felles måloppnåelse vil igjen etterlate en opplevelse av samskaping og mestring. Slike prosjekter kan gi positive førstehåndserfaringer med hverandres særkompetanser, og medføre at begge toppstillingsgrupper blir faglig beriket. Dette er en drømmevisjon, som vi i liten grad dokumenterer empirisk i denne boken. Snarere preges fremstillingene mer av det motsatte.

Sammen med politikere og myndigheter har høgskole- og universitetsledere et ansvar for å utforme de langsiktige og stødige tiltak som realiserer virkelig likestilling mellom dagens to toppkompetanser. Vi argumenterer for at de to forskningsmodusene trenger hverandre. Sammen kan man skape en modus 3-forskning som vil kunne frembringe en annerledes kunnskap med større direkte anvendelighet for den praktiske yrkesutøvelsen. Samtidig kan samarbeidets gjensidighet muligens bidra til økt kvalitet både i modus 1 så vel som modus 2-forskning.

Energien vil da kunne rettes inn mot samskapende og konstruktive aktiviteter.

Hvis denne drømmen skal realiseres, fordrer det en utvidet dristighet fra politikere og ansvarshavere med særlig interesse for høyere utdanningsinstitusjoner. Med innføring av dosentordningen anno 2006 viste norske politikere anslag til slik dristighet. På papiret ble de to karriereveiers toppstillinger likestilt. Nå kreves det ytterligere mot for å oppnå reell likestilling i høgskole og universitetsverdenens praktiske hverdag. At Underdalsutvalgets betenkning (2018) ble skrinlagt, tar vi som tegn på at man på politisk hold er i ferd med å vise mot til å initiere en slik likestilling. At UiA og andre universiteter har tatt initiativ til å fasilitere rammer som stimulerer kandidater til opprykk til henholdsvis førstelektorer og dosenter, tolker vi som et signal på at også de faglige lederne er på rett spor.

Hvis denne boken kan hjelpe til med brobyggingen mellom de to toppstillingene, blir Spencers spørsmål «What knowledge is of most worth» (1884) byttet ut med Ole Brumms slogan «Ja takk, begge deler!» Det er jo lov å håpe på et slikt paradigmeskifte, og dermed at den nåværende litt usynlige dosentressursen blir realisert og tydeliggjort i det akademiske stillingslandskap.

Hvordan stimulere rekrutteringen av dosenter?

Utgangspunktet for denne boken var et kursprosjekt rettet mot potensielle dosentkandidater ved UiA. Lederne ga dette grønt lys for å redusere ensomheten omkring det å søke opprykk til dosent. Samtidig fikk man tatt i tu med tilfeldighetenes innflytelse på det å gå dosentveien som flere av medforfatterne beskriver det i del 2.

Boken presenterer kurspakkens seminardager, veiledningsarbeid og den bakenforliggende didaktiske tenkning, samt evalueringen av dette. I en hovedsum kan det konkluderes med at opplegget synes å være både solid og vellykket. Likevel er redaktørenes kursinnhold og organisering ikke den eneste farbare veien til å stimulere tilveksten av dosenter. Med kun en gangs utprøving kan opplegget absolutt ikke gjøres til en standardutgave, men den kan være et godt utgangspunkt for diskusjoner

om akademia skal lage en noe fastere og mer formalisert form på karriereveien fra lektor via førstelektor til dosent.

Fordelen med en slik planskisse er flere. For det første vil beskrivelsen gjøre veien mer forutsigbar. For det andre vil den tjene som en tydeligere kommunisert reklame for stillingens ønskelighet og nødvendighet. For det tredje kan man få flere til målrettet å bli dosenter tidligere i sin akademiske karriere, og dermed unngå den aldersbias som preger dagens dosenter, jf. kapittel 3. For det fjerde, og kanskje viktigst, kan man gjennom klar planmessighet få økt antallet dosenter betydelig innen få år. Det er nødvendig dersom akademia skal ivareta 1c-kriteriets områder faglig forsvarlig, og ikke minst, få sving på modus 3-forskningen.

For å sikre kvaliteten på fremtidens dosenter er det ønskelig også at opprykks-bedømmerne blir bedre forberedt på oppgaven enn i dag, jf. kapittel 15. Å finne frem til en mer samordnet forståelse av opprykkskriteriene vil være trygghetsskapende både for bedømmerne og for søkerne. Trygghet øker motet til å søke og vil dermed sannsynligvis styrke tilgangen på dosentrekrutter.

Redaktørenes klare mening er at vi trenger en åpen diskusjon om både kursstimulerende opplegg og opprykkskriterienes anvendelser. Hensikten må være å etablere en «skole» for karriereveien førstelektor-dosent. Vi håper denne boken vil være et bra utgangspunkt for de nevnte diskusjoner, og at vi med dette kan gi stafettpinnen videre til kunnskapsmyndigheter og institusjonsledere.

Referanser

Spencer, H. (1884). *What knowledge is of most worth?* (Opptrykk utgitt i 2011). Charleston, SC: Nabu Press.

Stavrianos, L. S. (1999). *The world since 1500: A global history.* 8th ed., Upper Saddle Ridge, NJ: Prentice Hall.

Underdalsutvalget. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. Rapport fra ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/718a967d80c74517a38f6dba7e61e524/2018-05-08-utvalgsrapport.pdf

Forfatterbiografier

Carl Christian Bachke er dosent emeritus i spesialpedagogikk og veiledningspedagogikk ved Universitetet i Agder. Han er utdannet lærer og har pedagogisk embetseksamen. Han har undervisningserfaring på alle nivåer fra barnehage til universitet og har arbeidet som inspektør, rektor, PP-rådgiver, skoleutvikler i Afrika med mer. Hans forskning og publisering er tematisk bred og omfattende, men tyngden ligger innenfor dosentdisiplinene.

Mads Hermansen er dr. pæd. og professor emeritus ved Universitetet i Agder. Han er lærer- og psykologiutdannet og har arbeidet med grunn- og videreutdanning av relasjonsprofesjonelle og med forskning i læring, organisasjon, undervisning, folkehelsevitenskap og samspill i undervisning.

Blant utgivelsene hans er *Læringens univers* (2016), *Den fortællende skole* (2001), *Omlæring* (2003), *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer* (2012), *Så det… Om liv fagligt fortolket og fortællingsforvansket* (2014) og *Professionernes fundament – en kritik og vision* (2019).

Anders Johan W. Andersen er professor i psykisk helsearbeid og har siden januar 2016 vært dekan ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap ved Universitetet i Agder. Han har doktorgrad i folkehelsevitenskap fra Nordic School of Public Health i Göteborg og hovedfag i helsefag fra Universitetet i Bergen. Han er opprinnelig utdannet psykiatrisk sykepleier, men har arbeidet med utdanning, forskning og formidling siden midten av 1990-årene. Hans vitenskapelige arbeid sentrerer rundt psykisk helse og psykisk helsearbeid.

Anne Selvik Ask er instituttleder og dosent i mat og helse ved Institutt for ernæring og folkehelse ved Universitetet i Agder. Ask er utdannet

allmennlærer med hovedfag i ernæring, helse og miljøfag fra Stabekk høgskole. Hun har undervist i tjue år i grunnskolen og i tjue år ved Universitetet i Agder. Asks forskningsinteresser er mat og helse i skolen og pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi.

Inger Marie Dalehefte er førsteamanuensis ved Universitetet i Agder. Hun har sin faglige bakgrunn innen psykologi og pedagogikk og har lang fartstid som forsker ved Leibniz Institute for Science and Mathematics Education ved universitetet i Kiel i Tyskland. Hennes forskning omhandler i stor grad undervisningskvalitet og profesjons- og skoleutvikling. Hun gikk over i rollen som instituttleder i 2016 og har siden da engasjert seg i tematikker rundt ledelse og personalutvikling.

Kari Brodtkorb er dosent emerita ved Institutt for helse- og sykepleievitenskap ved Universitetet i Agder. Hun har bred og lang erfaring med undervisning, pedagogisk utviklingsarbeid og utdanningsledelse knyttet til bachelorprogrammet i sykepleie. Hennes forskningsinteresser er helsetjenester til eldre og utdanningsforskning rettet mot sykepleieutdanning og sykepleiedidaktikk.

Oddbjørn Johansen er dosent i profesjonskunnskap og arbeider ved Nord universitet. Han har vært en av initiativtakerne til Teater nonSTOP, et profesjonelt teater der skuespillerne er mennesker med utviklingshemming. Johansen har ledet flere utviklingsprosjekter basert på aksjonsforskning, og han er opptatt av samspillet mellom brukere, praksis og utdanning.

Anders Lindseth er professor emeritus ved Nord universitet. Han har undervist i filosofi, etikk, forskningsmetode og praktisk kunnskap ved universitetene i Tromsø, Bodø, Göteborg og Wien og ved Hochschule für Philosophie i München. Han har vært gjesteforeleser og gitt kurs og seminarer i en rekke land. Hans forskningsinteresser er relasjonell etikk, danning, humanioras vitenskapsteori, praktisk kunnskap og filosofisk praksis.

Roar C. Pettersen er dosent emeritus fra Høgskolen i Østfold, knyttet til Pedagogisk utviklings- og læringssenter (PULS), der han var leder fram til 2015. Forskningsområder og faglige interesser er universitetspedagogikk, problembasert læring (PBL), veiledning og studenters læring.

Anne Brita Thorød er dosent emerita i psykisk helsearbeid og psykososial helse ved Universitetet i Agder samt cand.polit i sosialt arbeid. Hun har variert praksiserfaring innen sosialt og psykososialt arbeid med hovedvekt på arbeid med barn og unge. Hennes forskningsinteresser inkluderer barnefattigdom, psykisk helse og antrozoologi.